



© Docentes

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva

Intervención formativa: práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad

Cuaderno



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva

Intervención formativa: práctica docente en la escuela
multigrado para la atención a la diversidad

Cuaderno



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva. Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad

Primera edición, 2022
Serie digital: 978-607-8829-45-3
ISBN volumen digital: 978-607-8829-52-1

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

Coordinación académica

Verónica Luz Cárdenas Moncada, María Esther Padilla Medina y Alejandro Reyes Juárez

Redacción

Daniel Avilés Quezada, Juan José Bonilla Hernández, Martha Leticia Casas Flores, Alejandro Gamboa Juárez, Tania García Hernández y Nayeli Mejía Becerra

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) agradece la generosa colaboración de integrantes de equipos técnicos estatales y de consejeros técnicos y ciudadanos que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva. Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*.

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes,
alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación editorial

Blanca Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable

José Cosme Valadez
Subdirector de área

Editores gráficos responsables

Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo y formación

Salvador Sergio Ávila Figueroa

Fotografía de portada

Shutterstock

Fotografías de interior

©Mejoredu / Patricia Aridjis, Shutterstock

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva. Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*.

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

María del Coral González Rendón
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Presentación	5
Introducción	7
Me presento	13
Ventana I. Ser docente en la escuela multigrado	15
Ventana II. Una escuela para todos y cada uno	40
Ventana III. Aprender juntos en la escuela multigrado	61
Referencias	84

Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) contribuye a la revalorización del personal docente como agente fundamental del proceso educativo y a su derecho a la formación y el desarrollo profesional, y tiene el compromiso de diseñar programas de formación continua e intervenciones formativas que reconozcan y fortalezcan los saberes y conocimientos de las figuras educativas de educación básica, adquiridos a lo largo de sus historias profesionales y de vida, para superar visiones instrumentales y carenciales (Mejoredu, 2021).

En este contexto, Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026, Educación básica* y, como parte de éste, la intervención formativa *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*, con la intención de constituirse en una oportunidad para que docentes de preescolar, primaria y telesecundaria de educación multigrado, incluyendo a quienes están iniciando en la función, reflexionen de manera individual y colectiva sobre los desafíos y las oportunidades que representa la atención educativa a la diversidad de estudiantes que caracteriza el aula en multigrado, a partir de analizar individual y colectivamente las concepciones y los modelos que sustentan su práctica y aquellos aspectos que pueden representar barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) de sus estudiantes, en el avance hacia prácticas docentes inclusivas.

La intervención formativa se desarrolla a partir del dispositivo *taller*, considerando su pertinencia para lograr los propósitos. Se apoya en el presente cuaderno que propone al profesorado de las escuelas multigrado participantes, una secuencia de situaciones de aprendizaje que buscan movilizar sus saberes y conocimientos, partiendo de la problematización sobre su práctica.

Mejoredu reconoce lo que día con día realiza el personal docente en las escuelas multigrado, el compromiso asumido y su experiencia para contribuir a la identificación de otros referentes, de nuevas interrogantes y alternativas para mejorar la práctica docente; esto es, abrir *ventanas* para ampliar la mirada hacia otros *horizontes* que pueden imaginarse como posibles y avanzar hacia la mejora educativa.

*Junta Directiva de la Comisión
Nacional para la Mejora Continua de la Educación*

Introducción

La intervención formativa *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*, se implementa a partir del taller *Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva* con apoyo del presente cuaderno, el cual ofrece a los docentes¹ de escuelas multigrado una secuencia de situaciones de aprendizaje que les permita reconocer y valorar su experiencia y aprendizajes, al tiempo que les ofrezca oportunidades para movilizar y fortalecer sus saberes y conocimientos.

El dispositivo taller prioriza la construcción de respuestas a problemáticas particulares como parte de un proceso de reflexión, análisis, recopilación de información y generación de alternativas de mejora mediante el intercambio entre maestras y maestros, el ejercicio de la observación, y la retroalimentación. De esta manera, se proponen tanto actividades que se desarrollarán en los espacios escolares –a partir de la interacción y el diálogo con otros actores educativos–, como otras que se realizarán en colectivo entre los docentes participantes en el taller.

De manera particular, el taller *Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva* constituye un espacio de reflexión, búsqueda e intercambio de alternativas de mejora frente a los desafíos que implica atender la diversidad propia de las escuelas multigrado, a partir del reconocimiento del valor pedagógico que conlleva su tipo de organización y los rasgos de la educación inclusiva como referentes para el desarrollo de experiencias escolares significativas.

El taller está integrado por tres ventanas. La primera, “Ser docente en la escuela multigrado”, constituye una propuesta para reflexionar de manera individual y colectiva sobre el significado otorgado a la función educativa que se desempeña a partir de un análisis crítico de las concepciones que giran en torno a la educación multigrado y su vinculación con las prácticas de enseñanza que el docente implementa en el aula.

En la segunda ventana, “Una escuela para todos y cada uno”, la mirada se centra en los desafíos que implica atender a la diversidad en la escuela multigrado, así como en la comprensión del enfoque y los rasgos de la educación inclusiva como alternativa para hacerles frente, identificar las barreras para el aprendizaje y la participación y favorecer prácticas de enseñanza que promuevan la interacción y el aprendizaje colaborativo.

Por último, con base en lo revisado en la tercera ventana, “Aprender juntos en la escuela multigrado” identificarán algunas alternativas para fortalecer la práctica docente mediante la propuesta de situaciones de aprendizaje y convivencia que posibiliten que todas y todos puedan involucrarse y participar en ellas, al considerar las necesidades y los intereses de

¹ La palabra docente(s) se refiere a maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y asesoría técnica pedagógica, así como a las personas y los profesionales que participan en la formación de niñas y niños de cero a tres años en educación inicial.

sus estudiantes, la organización del aula multigrado y los conocimientos y las experiencias derivadas de la actual situación de contingencia sanitaria.

Lo anterior, favorecerá el desarrollo de experiencias escolares significativas, entendidas como aquellas situaciones en las que los procesos de enseñanza y ambientes de aprendizaje resulten significativos a los estudiantes, porque reconocen que hay respeto a sus rasgos socioculturales y derechos, porque promueven la reflexión sobre el mundo y sobre sí mismos, porque les ofrecen oportunidades de participar en lo que se decide y hace en la escuela y en su entorno (Espinosa y Pons, 2016).

El recorrido por el taller tiene como punto de partida la reflexión, la experiencia y los saberes con los que cuenta el docente, de manera que al entrelazarse se adquieren nuevos conocimientos para desarrollar experiencias escolares significativas. Con el fin de incentivar la reflexión, la acción, el diálogo y la construcción de nuevos saberes, al interior de cada ventana se plantean cuatro momentos a manera de una espiral como referente que moviliza saberes y representa el proceso continuo de formación² (figura I.1).



Figura I.1 Ruta de aprendizaje



Fuente: elaboración propia con base en Korthagen, 2010.

² Adaptado del modelo ALACT (Korthagen, 2010).

Adicionalmente, en cada ventana se aportan:

	Puntos de apoyo	Que ofrecen algunos referentes y recomendaciones adicionales de carácter técnico que son de utilidad para el desarrollo de diversas actividades relacionadas con la investigación, la sistematización de la práctica y su innovación.
	Giro sostenido	Que se ubica al final de cada ventana y ofrece recomendaciones (artículos, videos, textos literarios, páginas web, entre otras) para continuar la reflexión sobre algunos de los aspectos abordados.

La mayoría de las actividades del taller están indicadas para realizarse de forma individual, considerando la situación de las y los docentes de multigrado que por lo general no disponen del tiempo y las condiciones para reunirse de forma constante y continua con sus pares. Estas mismas condiciones plantean la necesidad de brindar espacios de diálogo y aprendizaje colectivo, en especial para los docentes de escuelas unitarias, por lo que se considera muy importante establecer al menos una sesión de trabajo colectivo –presencial o a distancia– por cada una de las tres ventanas, dejando abierta la posibilidad de que se organicen más reuniones, con el correspondiente ajuste de las actividades.

Las actividades individuales y colectivas se identifican con los siguientes íconos:



Actividad individual



Actividad en colectivo

Para estas sesiones de actividad en colectivo pueden establecerse distintos esquemas de organización, ya sea para reunir a docentes de una misma zona escolar, o de distintas zonas, regiones e incluso de diferentes niveles educativos. La autoridad educativa (AE) responsable de la implementación determinará lo que permita brindar las mejores condiciones de participación y logro de los propósitos.

Asimismo, los participantes encontrarán pautas para la “Reflexión entre pares” que se refieren a actividades de diálogo de carácter optativo, para quienes cuenten con disponibilidad de medios o espacios para coincidir de manera presencial o en línea con colegas de su escuela o de otras que estén participando en el taller.

Las pautas para la reflexión entre pares, se identifican con el siguiente ícono:



Reflexión entre pares

Se espera que el taller se realice en cuarenta horas, distribuidas a lo largo de dos o tres meses de trabajo, dado que las actividades propuestas incluyen: lecturas, observar situaciones de interacción con sus estudiantes, responder preguntas que invitan al análisis y el desarrollo de propuestas, dialogar entre colegas cuando sea posible, poner en práctica ideas derivadas de las ventanas que se van abriendo, narrar la experiencia y seguir dialogando.

Esta experiencia formativa debe estar documentada para dar cuenta de la participación del docente a lo largo del taller, contar con referentes para revisar el propio proceso de desarrollo profesional y los aprendizajes construidos, reorientar la práctica y avanzar en la intervención formativa.

Para documentar su participación en la intervención formativa, se proponen algunas muestras del trabajo realizado que les permitirán registrar y sustentar la experiencia de aprendizaje a lo largo del taller, y dar cuenta del recorrido individual, al tratarse de actividades que requieren integrar distintos elementos abordados; así, también permite sustentar la emisión y entrega de constancia de participación por parte de la AE.

Se proponen algunos elementos necesarios que corresponden a las acciones de aprendizaje que son indispensables para documentar la participación de los docentes. Esto permitirá, conforme lo establezca la autoridad educativa estatal, obtener la constancia correspondiente.

De manera adicional, se sugieren algunos elementos recomendables, los cuales se suman a los elementos necesarios y corresponden a acciones de aprendizaje que se considera conveniente que los actores educativos que participan en el taller realicen ya que constituyen productos de procesos de introspección, diálogo y planeación, los cuales permiten la reflexión sobre la práctica docente y posibilitan identificar alternativas de mejora.

Al interior del cuaderno, estas actividades se identifican fácilmente con el siguiente ícono:



Documentar la participación

Tabla I.1 Registro documental de la intervención formativa

Ventana	Duración / horas	Elementos para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarios
I. Ser docente en la escuela multigrado	Total: 13 horas	Cuadro que sistematiza las respuestas de los estudiantes a la entrevista realizada y reflexión sobre su práctica que deriva de este ejercicio.	Narrativa de su experiencia como docente en multigrado, que integre reflexiones individuales y colectivas del proceso formativo.
II. Una escuela para todos y cada uno	Total: 13 horas	Escrito con los aspectos de su práctica que propician una educación inclusiva; los que se necesitan fortalecer y las estrategias que podría implementar.	Narrativa de los aspectos de mejora de la práctica identificados a partir del análisis de su auto observación de una clase, en contraste con los fundamentos de la educación inclusiva y las conclusiones del diálogo colectivo.
III. Aprender juntos en la escuela multigrado	Total: 14 horas	Cuadro con los principales retos de su escuela, en las dimensiones social, pedagógica y emocional.	Texto argumentativo con las alternativas consideradas para mejorar su práctica, tomando en cuenta los aportes del colectivo docente.

Se espera que esta experiencia formativa contribuya a las decisiones que día a día asumen como docentes en la tarea de brindar un servicio educativo de excelencia a niñas, niños y adolescentes de educación multigrado, frente a los múltiples retos y las oportunidades para afirmar el valor de la escuela en las condiciones actuales, y contribuir a una educación con justicia social, abierta a toda diversidad individual, social y cultural.

Gracias por su interés para participar en este espacio de formación.

Me presento

Mi nombre es:
Laboro en la escuela: Ubicada en:
Mis años de servicio en multigrado son:
Una de las características que más valoro del / la docente que soy es:
Uno de mis principales desafíos como docente es:
Me distingo por ser:
Inicio este taller en la fecha:
¿Qué espero de este taller? ¿Qué pienso aportar?

¡Bienvenidas y bienvenidos!

Ventana I

Ser docente en la escuela multigrado

Los educadores deben cuestionarse para quién y a favor de quiénes educan.

PAULO FREIRE

En México, más de la tercera parte de las escuelas de educación básica son multigrado. Gran parte de éstas se localizan en poblaciones donde habitan personas indígenas –en su mayoría–, áreas rurales y marginadas; así como sitios a los que llegan personas migrantes. Mucho se ha documentado sobre las carencias que configuran su servicio educativo y se han discutido los desafíos pedagógicos que enfrentan los docentes dada la diversidad propia de sus aulas, en general, comparándola con la escuela graduada o de organización completa, ante lo cual la escuela multigrado parece siempre incompleta. Sin embargo, también son cada vez más visibles las perspectivas que centran la mirada en sus rasgos particulares y reconocen el potencial pedagógico que puede representar su organización para la atención a la diversidad, el aprendizaje colaborativo y la participación de sus estudiantes, desde un enfoque de inclusión.

Son poco más de 81 400 escuelas multigrado en las que docentes de educación básica trabajan día con día para brindar el servicio educativo como parte de un esfuerzo nacional que garantice el derecho a la educación de la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) del país. Usted es uno de ellos. ¿Qué significado tiene para usted la escuela multigrado? ¿Qué representaciones sobre la escuela, los estudiantes y el contexto atraviesan su práctica? La educación multigrado sin duda requiere apoyos, métodos, herramientas y recursos acordes a sus particularidades, al igual que la reflexión de sus docentes sobre los referentes que sustentan su enseñanza, no sólo los normativos, conceptuales o técnicos, también los supuestos, personales, creencias, actitudes, valores, como punto de partida para su fortalecimiento. Se le invita a reflexionar al respecto.

Propósito

Reconocer el significado otorgado a ser docente de una escuela multigrado y su vinculación con las prácticas de enseñanza implementadas, a partir de un análisis crítico de las concepciones que giran en torno a los desafíos y el potencial pedagógico de multigrado.



Retrospectiva

Algunos años atrás usted tomó la decisión de ser docente, con expectativas y una concepción respecto de la educación y la docencia. ¿Recuerda qué le motivó a ser docente? Con seguridad su formación inicial le brindó conocimientos, habilidades, herramientas y distintos referentes para el ejercicio de su profesión, los cuales pudieron reafirmar o resignificar el sentido de ser docente.



Aula con alumnos realizando actividades escolares.

Un día, reciente o lejano, tal vez le correspondió iniciar el ejercicio de esta profesión en un aula multigrado, muy posiblemente como su primera experiencia al frente de un grupo. ¿Lo esperaba así? ¿Con qué creencias o supuestos sobre la escuela multigrado, sus estudiantes y la comunidad llegó a su nueva escuela? Quizá aquellas primeras expectativas y representaciones sobre ser docente se convirtieron en desafíos y preguntas que se siguen reconstruyendo día a día frente a grupo, en el diálogo con sus colegas, así como en la interacción con la comunidad y otros actores del contexto educativo y social en el que se desempeña.

La palabra docente, de origen latino, proviene del verbo *docêre*, que significa “el que enseña”. Las concepciones sobre aquel que enseña se han ido transformando a través del tiempo y los espacios. Algunas voces afirman que la tarea del docente consiste en desarrollar el potencial de cada estudiante atendiendo a sus particularidades, mediatizadas por la singularidad de su contexto sociocultural y entorno familiar, de su personalidad, sus conocimientos previos, su ritmo de aprendizaje y su motivación (Aranque, 2018).

Para usted ¿cuál es la esencia de ser docente?, ¿cuál es la misión de la escuela?, ¿se modifica según las características o condiciones de los estudiantes, la escuela y el contexto en el que se desarrolla la función?



1.1 Imagine a un maestro o maestra que recién se incorpora a una escuela de organización multigrado y ha pedido que le comparta elementos significativos de su experiencia con el fin de anticipar las situaciones educativas, e incluso personales, que habrá de enfrentar. Para atender la petición, escriba una carta dirigida al docente de reciente ingreso con base en lo que piensa y ha vivido como docente multigrado. Inicie con una breve presentación para luego exponer sus ideas apoyándose en las siguientes preguntas, en el orden que usted decida seguir:

- ▶ ¿Qué caracteriza a las escuelas multigrado, a sus estudiantes y su comunidad?
- ▶ ¿Qué significa ser docente de educación multigrado?
- ▶ ¿Qué retos y oportunidades tiene ejercer la docencia en multigrado?
- ▶ ¿Qué tipo de situaciones pueden presentarse como los mayores desafíos?, ¿qué ha hecho para atenderlas?
- ▶ ¿Qué conocimientos, habilidades y valores requiere fortalecer un docente de multigrado para dar respuesta a las exigencias educativas que se tienen?

Si usted es un docente que se incorpora al servicio por primera vez, ocupe el espacio de escritura para expresar las expectativas, inquietudes, dudas e incertidumbres que le provoca trabajar en un aula multigrado. Asimismo, anote los valores que considera importantes al iniciar la labor docente en una escuela multigrado. Si requiere un espacio mayor del que se dispone, puede escribir en algún cuaderno de notas (físico o electrónico) adicional a éste.



La manera en que percibe la docencia y sus particularidades en la educación multigrado, así como la importancia que le asigna a su labor educativa, contribuyen a configurar su identidad profesional. Como señalan Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Rivas *et al.*, 2010; y Bolívar, Domingo y Pérez, 2014:

Uno de los rasgos centrales en el desarrollo de la identidad es que se sitúa en un tramo significativo de la vida personal, académica y laboral, constituyendo un proceso en continua recomposición. Surge, además, como resultado de la interacción entre la experiencia personal, derivada de la trayectoria biográfica de los docentes y del contexto institucional, social y cultural en el que desarrollan su trabajo cotidiano (citados en Jarauta, 2017: 106).

Además de los aspectos que se destacan en la literatura que ha consultado respecto a la escuela multigrado, sus estudiantes y su contexto, con seguridad conoce algunas creencias u opiniones en su círculo cercano de colegas y familiares o en la comunidad en la que labora. ¿Qué ideas giran en torno a la escuela multigrado en estos espacios?



1.2 A manera de lluvia de palabras o de ideas, enliste todas las expresiones que recuerde al respecto, sin considerar por el momento el grado de acuerdo o desacuerdo que tenga con ellas.



1.3 Con apoyo de los ejemplos del siguiente cuadro, analice las ideas de la actividad 1.2, distinga y registre las que se consideran ventajas u oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela multigrado (identificadas con el signo de +) y las que se perciben como desventajas o retos (identificadas con el signo de -),

+ Grupos pequeños	- Carga de contenidos

Esta actividad permite reflexionar sobre el tipo de ideas y expresiones que prevalecen en su entorno profesional y social sobre la educación multigrado. ¿Cómo se valora a estas escuelas? ¿Por qué? ¿Hay diferencias entre la mirada docente y la de otros actores en la comunidad? ¿Con qué referentes se estará contrastando la escuela multigrado al definir ventajas o desventajas?

A continuación, reflexione sobre su propia concepción de la educación multigrado que seguramente quedó plasmada en la carta al docente que recién inicia en la función, así como en la manera en que las creencias, experiencias y actitudes propias y de su entorno influyen en la configuración de su identidad y práctica docente.



Otras miradas

Como se mencionó con anterioridad, la construcción de su forma particular de ser docente de multigrado se configura con aquello que va aprendiendo a lo largo de su formación y experiencia profesional; los retos y las fortalezas que se presentan, así como las expectativas que se tienen sobre la profesión, además de lo que se es y se vive en lugares sociales en los que actúa más allá de los espacios escolares. También involucra conocimientos y saberes que el docente va adaptando a las necesidades de sus estudiantes para lograr mejores resultados educativos. Todo lo anterior contribuye a la configuración de su identidad profesional.

En la actividad 1.2 se establecieron como puntos de partida para la reflexión algunas concepciones personales y de su círculo y contexto más cercano acerca de la educación multigrado, sin duda alimentadas por recorridos y experiencias en la educación, en un momento y contexto dado. Se propone ahora contrastarlas o complementarlas con otras miradas; algunas tal vez ya sean conocidas por usted, otras, quizá no. En cualquier caso, la intención es utilizarlas para pensar en qué y cuáles de estas concepciones impulsan, definen o complejizan su práctica docente, como elemento de análisis necesario en la búsqueda de nuevos horizontes.

Para ello, se presenta primero un poco de historia con el fin de recordar el origen de la escuela multigrado y su importancia en la formación de millones de estudiantes.



1.4 Dé lectura al siguiente texto, que recupera algunos antecedentes históricos de la escuela multigrado, retomando extractos de distintos artículos, principalmente el publicado por Elsie Rockwell y Claudia Garay (2014) titulado *Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente*. Se sugiere subrayar aquellas ideas que contrasten con alguna concepción personal sobre la educación en multigrado.



Ventana hacia la historia

- Durante siglos, los maestros de escuelas elementales, en México como en todo el mundo, atendían a grupos heterogéneos de niños o niñas sin una clasificación basada en la edad o el conocimiento. Los alumnos, de todas las edades, entraban y salían de clase casi a voluntad, se ausentaban para emprender otras actividades, aprendían lenta o rápidamente a manejar la lengua escrita, según los usos y costumbres de su

medio cultural y, a veces, a resolver cálculos que no podrían hacer sin uso de instrumentos (ábacos, lápiz y papel).

- En el siglo XIX, poco a poco se abandonó esta tradición del maestro único y se generó el modelo de la escuela graduada. El cambio implicaba crear centros escolares con varios docentes y clasificar a los alumnos, según algún criterio de “homogeneidad”, como la edad, los conocimientos o alguna combinación entre ambos.
- En el porfiriato, aún se establecían diferentes “órdenes” o “clases” de escuelas, según el número de maestros y de alumnos que tenían, así como la importancia de la localidad donde se encontraban. Las capitales y cabeceras tenían más escuelas de primera o de organización “perfecta” –un maestro para cada año escolar–, a menudo con grupos de “primaria superior” –quinto y sexto–. Las escuelas de segunda clase [...] tenían una organización económica –con más grados que maestros–. Las escuelas de tercera estaban destinadas a las zonas rurales y muchas ofrecían sólo dos grados. Cuando un maestro tenía que enseñar a dos o tres grados, a veces adoptaba el sistema de medio tiempo: organizaba a los alumnos en dos secciones para prestarles a cada una atención durante sólo la mitad del tiempo escolar diario (Bazant, 1993).
- La Escuela Rural Mexicana de los años posrevolucionarios fue una creación que en muchos sentidos revaloró a las pequeñas escuelas unitarias, pero no parece haber modificado el discurso normativo que favorecía a la organización graduada. El proyecto inicial de la SEP se denominó Casa del Pueblo, cuya intención fue cambiar radicalmente la orientación de las escuelas rudimentarias de finales del porfiriato (Loyo, 1999).
- La Asamblea Nacional de Educación de 1930 ratificó el modelo de la escuela graduada y se pronunció por un renovado esfuerzo por uniformar los programas y los libros. En las zonas indígenas, la solución adoptada eran los internados, fundados también con la lógica de atender a los niños egresados de las pequeñas aldeas rurales en escuelas completas lejanas de sus lugares de origen. La lejanía y el desarraigo se consideraban una ventaja en aquellos años, pues se decía que así sería más fácil que abandonaran sus costumbres indígenas (Greaves, 2008).
- “Las zonas rurales son espacios diferenciados de las zonas urbanas, pero históricamente, esta diferenciación, concebida desde la óptica urbana, las ubica como espacios subdesarrollados. Desde el discurso oficial que acoge una visión urbanocentrista, lo rural es percibido como periférico y alejado de la ciudad, no sólo desde el punto de vista geográfico, sino también desde lo cultural y económico. Esta visión, impuesta desde lo urbano, invisibiliza la verdadera riqueza del ámbito rural y, por ende, las posibilidades de sus pobladores de mejorar sus niveles de vida de acuerdo con sus necesidades e intereses” (Vargas, 2008: 80).
- En 1936, la SEP, tras el cambio en el mandato constitucional de 1934, unificó bajo una sola dirección los departamentos de escuelas rurales y escuelas urbanas en los estados y territorios, lo cual eliminó la diferencia formal entre los programas destinados al campo y a la ciudad. Con ello se pretendía contrarrestar la discriminación explícita en las leyes anteriores que destinaba a los niños del campo



a una educación de segunda, frente a la ofrecida por las escuelas de las ciudades. A partir de esta fecha, en los hechos, todas las escuelas rurales serían normadas por un criterio común con las urbanas y planteó la necesidad de contar con un programa nacional uniforme, criterio vigente hasta nuestros días.

- Desde finales del siglo XX y principios del actual se ha cuestionado cada vez más la idea que sostiene el modelo monogrado en el sentido de que el trabajo con un grupo de la misma edad de estudiantes permite avanzar al mismo ritmo y lograr paso a paso que adquieran los aprendizajes que se plantean en el currículum, lo cual, incluso, es un aspecto importante en la explicación de la desigualdad de trayectorias educativas. Por esto, hay planteamientos que reconocen la diversidad entre estudiantes y la necesidad de diversificación de las formas de enseñar en todas las escuelas.
- Si bien los esfuerzos por desarrollar alternativas no graduadas fueron constantes en el curso del siglo XX, lo cierto es que han recibido poca atención de parte de investigadores y autoridades educativas. Es una historia de mucha riqueza, que merece tener mayor presencia en el debate público nacional e internacional. La búsqueda de alternativas educativas para las escuelas multigrado sigue vigente a nivel mundial, de forma más evidente en las regiones rurales del mundo, pero incluso en localidades urbanas existen, a veces por preferencia docente, grupos que reúnen a niños de varios grados, fomentan actividades en pequeños grupos, mantienen horarios y evaluaciones flexibles y distribuyen la atención docente entre varios grupos.
- Little (2004) agrega que existe “una tendencia más radical, basada en el cambio en la filosofía de aprendizaje y enseñanza: de una que enfatiza la homogeneización de los aprendices y la estandarización de la enseñanza, hacia una filosofía que reconoce la diversidad entre estudiantes y la necesidad de diversificación de las formas de enseñar”. Esta filosofía se postula incluso como deseable para todas las escuelas y todas las clases, pues en el fondo todas tienen un grado de heterogeneidad.
- “El aula multigrado podría ser un referente pedagógico si se entendiera a nivel teórico y práctico que la didáctica que precisa es necesaria en todas las aulas y en todas las escuelas, porque la diversidad de habilidades, conocimientos, necesidades, intereses y expectativas es propia de todas ellas. Pero hasta llegar a ello es preciso hacer visible lo invisible, poniendo en valor aquellas prácticas pedagógicas que incluyan la diversidad como principio básico” (Boix y Bustos, 2014: 14).
- La mirada a la historia contribuye a dar el valor que merecen las pequeñas escuelas rurales, y todas las alternativas de educación formal que se gestan a lo largo del continente americano.

A partir de la lectura anterior reflexione:

¿Qué opina sobre la mirada a la historia como aspecto para valorar a las escuelas multigrado?
¿Qué piensa sobre el criterio de *homogeneidad* y la estandarización de la enseñanza? ¿De qué manera está presente en su práctica docente la visión de uniformidad de los aprendices por

grado escolar y cómo la de reconocimiento de la diversidad entre estudiantes, que refieren Little (2004) y Boix y Bustos (2014)?



Si tiene posibilidad de conversar con algún colega, intercambien sus puntos de vista sobre las preguntas anteriores.

Ahora, para mirar una experiencia actual, resulta valioso el testimonio de un maestro mexicano.



1.5 Realice la lectura del siguiente texto, inspirado en la historia del profesor Manuel Salazar Flores, en el estado de Durango.



La desafiante travesía de un profesor mexicano que eligió enseñar en una escuela rural multigrado

Manuel Salazar Flores es el único profesor de la escuela multigrado Ignacio Allende, en la comunidad rural de Indé, Durango (México). Hace unos años ganó el Premio *ABC, Maestros de los que Aprendemos*, un galardón impulsado por la Organización Mexicanos Primero que busca generar conciencia sobre el rol de los profesores mexicanos y el impacto que tienen en los aprendizajes de sus estudiantes. En un artículo del medio *Animal Político*, Manuel narra su historia [...] una historia que empezó en 1992 cuando el profesor fue asignado en una escuela de la localidad Los Ojitos, un municipio de Coneto de Comonfort ubicado en un rincón del estado de Durango.

“Esto me causó una gran emoción pues comenzaba a hacerse realidad mi sueño de trabajar como docente. Cuando ubiqué en el mapa del estado el municipio donde se encontraba la escuela que se me asignó, pensé que había recibido un premio por haber logrado excelente promedio en la Escuela Normal. Geográficamente se veía cercana a mi lugar de residencia, lo cual me estimuló aún más para comenzar mi labor”, cuenta Manuel en el artículo.

Para llegar a la escuela por primera vez, Manuel emprendió un largo viaje de tres horas hasta la ciudad de Durango. Allí tuvo que esperar cuatro horas más para abordar otro transporte que después de cinco horas lo dejaría en un pueblo cercano al que se dirigía. En ese pequeño pueblo llamado Lajas, contactó a otros profesores para que lo ayudaran a trasladarse a su nuevo lugar de trabajo. Pero esa noche, por la oscuridad, no pudo seguir avanzando. Su primer desafío como docente fue ése: el viaje, la espera, los trayectos desconocidos y los comentarios de muchas personas que mencionaban la dificultad de llegar a una comunidad como ésta. Sin embargo, eso no lo hizo cambiar su decisión.

“Era tanta mi ilusión que casi no dormí. Me levanté muy temprano, me esperaba ya la persona que me trasladaría a mi soñada localidad. El camino era una travesía totalmente de tierra sobre una gran meseta, lleno de piedras y troncos que dificultaban y hacían lento el acceso”, contó el profesor. “Después de una hora y media el chofer hizo un alto ya que, allá abajo donde se veían unas diminutas casas se encontraba la localidad de Los Ojitos. No había paso de vehículos, sólo se podía llegar montando un animal o caminando”. Entonces, Manuel caminó [...] caminó durante cuatro horas; bajó montañas, cruzó arroyos, fue cuidadoso en sus pasos para no caerse. Se sentía solo y sintió miedo. Su esperanza sólo volvió cuando en el desolado camino escuchó ruidos de animales y divisó personas desde la distancia.

Cuando estaba en el lugar, inició su trabajo haciendo un censo escolar y para ello visitó casa por casa. Su rol, además de enseñar, era reabrir una escuela que cinco años atrás se había cerrado por falta de alumnos. Además, Manuel hizo un reconocimiento del lugar y fue así como entendió el contexto al cual se enfrentaba; sus futuros estudiantes y sus familias vivían en pobreza extrema, marginados de la sociedad en casas de adobe con techos de troncos. Era un reto para él enfrentarse a la educación en ese contexto, sin luz eléctrica, sin agua potable y sanitarios, sin transporte, sólo burros y caballos, sin tiendas para calmar el hambre con un poco de pan [...] “Era como viajar al pasado”, dijo el profesor.

Además de esto tenía que enfrentarse al cansancio de regresar por el mismo camino de cinco horas lleno de cerros, clima extremo e incluso víboras. Estas dificultades le hicieron reconsiderar más de una vez, la opción de no aceptar este cargo. Sin embargo, una llamada de su madre cambió su ánimo. Fue ella quien le recordó su vocación y a pesar del miedo que sentía por su hijo, lo motivó para que siguiera adelante con su sueño.

“Ya con el consejo de mi madre no hubo vuelta atrás”. En el censo escolar, Manuel descubrió que tendría 25 alumnos (60% de primer grado y los demás repartidos de segundo a sexto). Enfrentarse a esta diversidad de edades era un nuevo desafío. Además, la escuela estaba destruida [...] no tenía baños, canchas o patios y las aulas no tenían piso. Su rol, entonces, no sólo fue enseñar, sino también intentar aportar lo suficiente para transformar esta comunidad que había desaparecido. “Poco a poco la escuelita se fue transformando tanto en su edificio y anexos, como en lo académico. Fue lo más importante que logré, sacar del rezago total a mis alumnos”, cuenta Manuel en el artículo de Animal Político.

Por problemas de salud (fue diagnosticado con depresión), Manuel tuvo que dejar la escuela. Pero no dejó su profesión y llegó a otra pequeña escuela en la localidad Ignacio Allende en el municipio de Indé, donde tuvo que hacer clase en seis niveles distintos. Ahora, tiene casi veinte años de experiencia y desde su llegada a la primera escuela rural, se ha dedicado a ser un maestro transformador. De hecho, gracias a su labor, la escuela de Indé se transformó en un establecimiento de prestigio muy innovador. Su travesía en aquella escuela de Los Ojitos no fue en vano y le permitió entender cuál es el rol de los docentes que asumen trabajar en contextos desafiantes y escuelas multigrado.

“Pienso que la función del maestro multigrado es hacer valer el derecho a aprender de los niños”, afirma Manuel en su relato. Y parte de su trabajo ha sido lograr esto; en la escuela donde trabaja actualmente se enseña de una manera transversal y se inicia de lo más sencillo a lo más complejo. Además, los niños determinan sus reglas lo que les permite desarrollar, desde pequeños y de forma práctica, los valores. El trabajo se hace con alumnos de los cinco a los quince años, así que Manuel ha tenido que acondicionar el espacio escolar, construyendo distintas áreas (teatro, biblioteca, danza, juegos, museo...)”.

Su perseverancia y esfuerzo, le han permitido potenciar su escuela, y con ello el aprendizaje de sus estudiantes. Además, las familias lo apoyan en los procesos, algo que lo motiva a seguir proponiendo cambios y nuevas alternativas que favorezcan a los alumnos. ¿El resultado de esto? Familias contentas, alumnos motivados, buenos resultados en distintas áreas (deporte, y lenguaje), en evaluaciones y reconocimiento estatal. Pero lo más satisfactorio, dice Manuel ha sido formar ciudadanos críticos, reflexivos y con valores y



capacitados para cumplir todo lo que se proponen. De hecho, la mayoría de los egresados de su escuela ahora estudian carreras como medicina, matemáticas, nutrición, contaduría, ingeniería y periodismo.

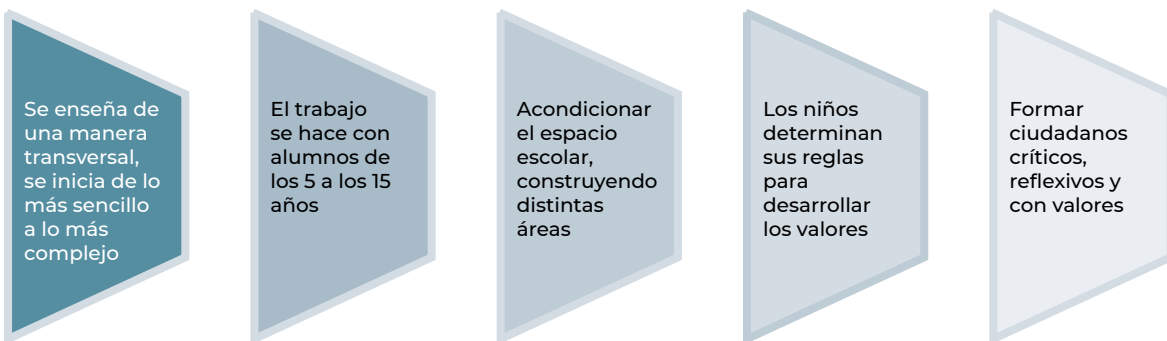
Ha sido un camino largo, pero este profesor está convencido de que está en el lugar indicado haciendo lo que más le motiva. “Para mí, lo más motivante es continuar viendo esas caritas sonrientes y esperanzadas de aprender algo nuevo cada día. Creo y siento que nací para esto: la *docencia*. Yo no podría vivir sin estar rodeado de esas personas inocentes y llenas de amor, que con una sola sonrisa me hacen el día”, dice el profesor. “Un buen maestro es aquel que con perseverancia, ética y aunado a las carencias es capaz de transformar su centro de trabajo, creando aprendizajes para la vida en sus alumnos. El profesor tiene en sus manos el poder del cambio en la sociedad” [...] y Manuel la está cambiando. Desde su primera travesía en aquella comunidad aislada, hasta hoy, este profesor ha entregado su vida a sus estudiantes, a esa profesión que él sabe bien, puede ser transformadora.

Fuente: Londoño, 2019.

Al realizar la lectura de este texto: ¿Qué experiencias, pensamientos y emociones compartidas por el maestro Manuel Salazar coinciden con las tuyas? ¿Qué conocimientos, actitudes o valores destacan como decisivos en los logros del maestro? ¿Qué reflexión le dejan?

En el testimonio recuperado, se pueden identificar algunas prácticas de enseñanza que, en la experiencia del maestro Salazar, resultaron clave a partir de una forma de entender, aprovechar y trabajar en el aula multigrado. Por ejemplo:

Figura 1.1 Prácticas de enseñanza en multigrado



Fuente: elaboración propia.

Desde su experiencia, ¿qué hace que este tipo de prácticas puedan detonar mayores aprendizajes como en el caso del maestro Salazar? ¿Alguna de estas prácticas está presente en su labor de enseñanza cotidiana?

Escriba a continuación los aspectos centrales de su reflexión. Si es un docente que acaba de ingresar al servicio, apunte las ideas que le aporta la lectura en este momento de su vida profesional.



1.6 Las concepciones en torno a la educación multigrado pueden tener un impacto en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes que asisten a sus aulas, por lo que son un asunto de relevancia para reflexionar. El escenario de la educación multigrado sin duda es complejo, o se presentan situaciones difíciles debido a las condiciones en las que se imparte, no obstante, también tiene grandes ventajas que ayudan a potenciar la práctica docente y que se deben destacar.



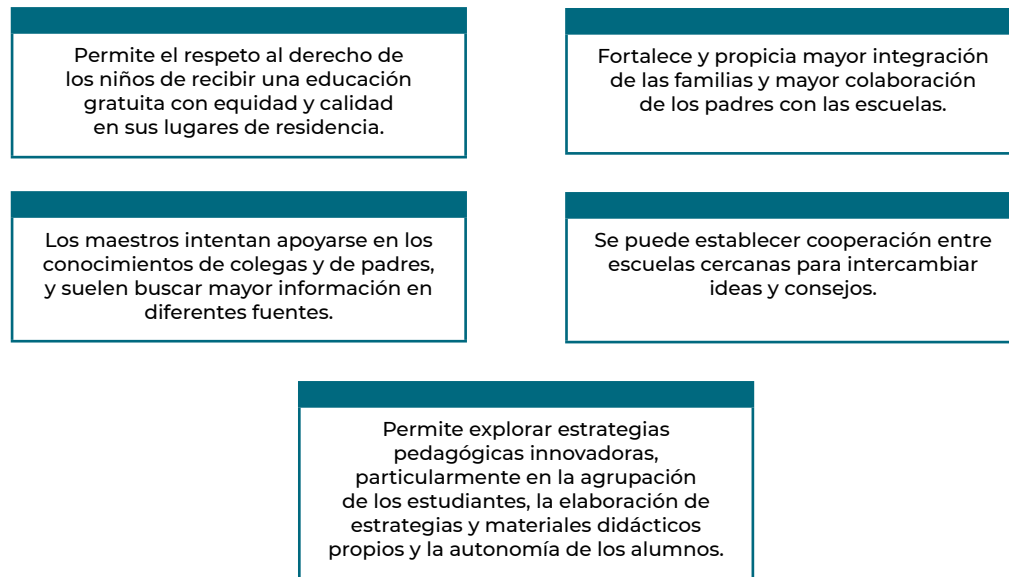
Aula con alumnos realizando actividades escolares.

En México, la organización multigrado ha sido relegada ante el modelo graduado y, por lo tanto, para un gran porcentaje de docentes y la comunidad educativa en general se concibe como una categoría incompleta. De acuerdo con Carlos Guillermo Rossainzz, lo multigrado suele considerarse como una etiqueta administrativa, esto es, hace referencia a las escuelas con matrícula reducida que por factores demográficos y geográficos no tiene las condiciones para establecer una organización *completa* o unigrado; en esta visión, multigrado se valora en comparación con

el modelo graduado –considerado generalmente como el único deseable– (Rossainzz, 2020). Pocas referencias, normativas o entre actores educativos, aluden a la educación multigrado como una alternativa pedagógica propia, lo que dificulta aprovechar sus potencialidades.

Al respecto de estas ventajas para la enseñanza y el aprendizaje en multigrado, Elsie Rockwell y Valeria Rebolledo recuperaron la opinión de docentes que laboran en estas escuelas, las cuales se sintetizan a continuación:

Figura 1.2 Aspectos que reflejan la labor pedagógica que se realiza en las escuelas multigrado



Fuente: elaboración propia con base en Rockwell y Rebolledo, 2016.

¿Cómo aprovecha usted las ventajas que ofrece la educación multigrado? ¿Qué otra ventaja añadiría a lo identificado por Rockwell y Rebolledo? Anote a continuación sus ideas.





Si tiene posibilidad de conversar con algún colega, intercambien sus puntos de vista en torno a estas reflexiones.

Ser alumno en multigrado

Otro elemento que invita a la reflexión es el hecho de que la educación multigrado se brinda en centros educativos que se ubican en zonas de alta y muy alta marginación. Entre las distintas problemáticas o aristas que esto conlleva, se propone centrar la mirada en las representaciones o sentidos que llegan a construirse sobre los estudiantes que viven en estas condiciones y sus posibilidades o expectativas de aprendizaje.

En el listado de concepciones sobre la educación multigrado que realizó en la actividad 1.2, ¿identifica alguna que se refiera a niñas, niños y adolescentes que estudian en estas escuelas? ¿En qué sentido se habla de los estudiantes? ¿Qué permite y qué dificulta el aprendizaje de los estudiantes en una escuela de organización multigrado?

Analice la siguiente cita y responda las preguntas: “El rezago educativo –en multigrado–, desde la perspectiva de muchos actores educativos, es imputable a las condiciones de los estudiantes o a los mismos estudiantes, y no a la pertinencia de la educación” (INEE, 2019b: 127).

¿Qué opina al respecto de lo que se expresa en esta cita? ¿Qué argumentos sostienen su opinión?



1.7 Anote a continuación sus ideas, reflexiones y argumentos, y continúe con la lectura de los textos de las páginas 28 y 29 que presentan otras miradas que contrastan con la cita anterior.





“Para la gran mayoría de los niños, la pobreza extrema implica riesgos en su desarrollo [...]” (Oros *et al.*, 2015:80). “Muchos de estos niños crecen en barrios con altas tasas de desempleo y sin los mínimos cuidados para un desarrollo saludable. Entre otros problemas, predominan la ruptura familiar, la conducta antisocial, las redes sociales restringidas a los límites del entorno marginal y la falta de control social informal sobre las conductas y actividades de niños y adultos en el barrio” (Wilson, citado en Oros *et al.*, 2015:80).

“Por otra parte, se sabe que los niños en situación de vulnerabilidad social por pobreza suelen presentar altas tasas de problemas socioemocionales y de conducta, incluyendo ansiedad, aislamiento social, agresión, estrés y baja autoestima y autoeficacia” (Lupien, King, Meaney, y McEwen, 2001; McLoyd y Wilson, 1991, citados en Oros *et al.*, 2015:80).

“Cuando comienzan la educación preescolar tienden a tener menores niveles de habilidades relacionadas con la escuela que los niños no pobres; su progreso en la escuela es más lento y muchos terminan por desertar” (McLanahan, Astone, y Marks, 1991; Ramey y Campbell, 1991, citados en Oros *et al.*, 2015:81).

“Entre las razones que dan cuenta de este fracaso, juegan un papel relevante las diferencias lingüísticas y culturales entre los entornos en los que crecen los niños y las escuelas a las que asisten. Hay evidencia de que los niños en riesgo ambiental tienen necesidades especiales basadas en diferencias biológicas y sociales” (Oros *et al.*, 2015:81).



Nos gustaría invitar a pensar que las condiciones de la enseñanza no están dadas, ni son determinadas lineal e irrevocablemente desde el exterior de las escuelas o por el contexto social de pertenencia de los alumnos e interrogar acerca de las posibilidades y alternativas que se abren si pensamos qué papel les toca a los educadores en la producción de las condiciones de enseñanza.

¿Qué es lo que los educadores de hoy pensamos y creemos acerca de la escuela y sus posibilidades de trabajar en estos contextos? ¿Se necesita una estrategia pedagógica especial? ¿Es posible pensar estas condiciones desde otros ángulos que nos posibiliten construir –dentro de nuestra tarea como docentes– otras condiciones de aprendizaje para niños y jóvenes?

En las escuelas muchas veces la pobreza es visualizada como un límite infranqueable que se le presenta al educador y, por ende, una situación determinante de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, es concebida como un rasgo de los alumnos que los diferencia, colocándolos en una situación de inferioridad que demanda estrategias pedagógicas específicas. Montadas sobre supuestos de esta naturaleza, se encuentran aquellas perspectivas que conciben a los niños que viven en condiciones de pobreza como “niños en riesgo social” o “niños con déficit social y cultural”. La pobreza es mirada, entonces, como una marca social y cultural que determina las identidades de los sujetos. En consecuencia, cuando se habla de cómo afecta la pobreza al trabajo cotidiano en las escuelas, rápidamente nos encontramos con la idea de que existe un límite imposible de modificar, inabordable para la acción educativa, determinado por la influencia de algún daño biológico causado por la situación de pobreza.



Las perspectivas pedagógicas basadas en el supuesto de que la pobreza determina las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, colocan en el centro de sus preocupaciones la idea de que ante la educación de los niños de sectores carenciados, de lo que se trata es de recurrir a “estrategias especiales” que vengan a operar sobre esa falta, carencia o defecto, a fin de reducir la distancia que media entre los niños que tienen este “déficit” y los alumnos que se ubican del otro lado de la línea, en el lugar de la “normalidad”. [...] Esta forma de interpretar la relación entre educación y pobreza opera desde el criterio de normalización, y desde una relación con el otro que se fija en el criterio de mismidad. ¿Qué significa esto? Significa que lo que se plantea es que los niños que viven en condiciones de pobreza siempre son “otros”. Es el “otro” que no se comporta como “nosotros”, que vive otra vida, que tiene otros códigos, que requiere de estrategias especiales. Esta visualización de la pobreza implica la emergencia de nuevas formas de inclusión/exclusión en la medida que ponen en marcha una serie de operaciones que vienen a convalidar la ruptura de la impronta común del sistema educativo público, y a legitimar la fragmentación y estratificación de la educación escolar.

En este sentido, el cuestionamiento más radical se dirige a aquellas perspectivas que insisten en definir previamente, de antemano a todo acto educativo, a toda relación con el otro, quién es el otro, cuáles son sus características, como si este saber permitiera operar de un modo más eficaz sobre el sujeto y su constitución. Ahora bien, ¿acaso esa definición previa no viene ya a intervenir en los resultados de la operación pedagógica? Cuestionar e interrumpir estas concepciones es uno de los caminos para comenzar a pensar la educación en contextos de pobreza desde otro lugar. Se trata de preguntarnos por el posicionamiento que asumimos frente al otro y sus aprendizajes, pero también por las múltiples posibilidades que ofrecemos para que la enseñanza pueda suceder. Y en este sentido, se torna un imperativo cuestionar las miradas deficitarias sobre los niños, romper con las cadenas de interpretación causales que enuncian: pobreza –deficiencias– carencias. Allí se juegan nuestras formas de vincularnos con los otros, pero también con el trabajo de enseñar (MINEDUC, 2006: 28, 33 y 25).

¿Recuerda el testimonio del maestro Salazar?, ¿cuál de estas miradas se corresponden con su forma de concebir a la educación multigrado?, ¿por qué?

La lectura de estas dos visiones sobre la educación que se ofrece a la población en situación de vulnerabilidad le sugirió alguna idea distinta o complementaria a su opinión y a sus argumentos registrados al inicio de esta actividad.

Revise el texto que escribió al inicio de la actividad 1.7, con el cual centró la reflexión sobre las perspectivas distintas que se tienen de los estudiantes de las escuelas multigrado. A partir de lo revisado en los textos anteriores, amplíe o reformulé sus argumentos en el siguiente espacio.



Si tiene posibilidad de conversar con algún colega, intercambien sus puntos de vista sobre alguna idea del apartado “Otras miradas” que haya llamado su atención, ya sea porque les hizo cuestionarse alguna de sus representaciones personales sobre la educación multigrado o porque les permitió ver algo que no tenían contemplado.

Con esto en mente se le invita a seguir mirando a través de esta ventana.



Hacia nuevos horizontes

La intención de acercarse a otras miradas respecto a las representaciones de la educación multigrado y la labor docente, es favorecer la mejora de la práctica a partir de identificar nuevos horizontes y modos distintos de enseñar, considerando la complejidad de la enseñanza en el aula multigrado. Al mismo tiempo, se busca aprovechar el potencial pedagógico que puede representar trabajar con la diversidad de estudiantes que caracterizan sus aulas. En este sentido, a continuación se proponen actividades que permiten la reflexión para propiciar mayores oportunidades de aprendizaje a partir de aquello que se reconoce como ventaja en la educación multigrado y también sobre las posibilidades de asumir, a modo de desafíos pedagógicos, las situaciones que se han visto como desventajas de esta forma de organización al compararla con el modelo de escuela graduada. Asimismo, considerando que la experiencia del docente multigrado se relaciona de manera sustantiva con el desarrollo de actividades y estrategias que resulten adecuadas a las características y necesidades de sus estudiantes, éstas

deben provocar motivación, entusiasmo e interés por aprender. En este sentido, el docente requiere de procesos reflexivos que consideren la opinión, la experiencia, los intereses y las necesidades de sus estudiantes.



1.8 Recupere algunas de las ventajas y desventajas sobre la educación multigrado que anotó en la actividad 1.3, seleccione aquellas que se relacionen más directamente con el logro de aprendizajes. Con base en la revisión de las lecturas en el apartado “Otras miradas”, valore qué hace que una situación dada sea considerada como ventaja o desventaja en su práctica cotidiana.

En el caso de las ventajas, considere de qué modo pueden contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes. Respecto de las desventajas, piense cómo pueden traducirse en desafíos pedagógicos en los que intervenga desde su práctica docente. Por ejemplo:

Una situación que por lo general se considera desventaja en la educación multigrado es la atención simultánea de estudiantes con diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, porque provoca que algunos tengan que esperar ante la imposibilidad del docente de atender a todos a la vez. Se piensa como desventaja desde el referente de la escuela unigrado bajo el supuesto de que ahí no sucede este problema porque todos los estudiantes, al ser del mismo grado, aprenden al mismo ritmo, aunque no siempre sucede así. Un desafío pedagógico para el docente en multigrado está en generar alternativas para reducir tiempos *perdidos* o de espera, lo que puede realizarse a partir de estrategias que favorezcan el trabajo autónomo o colaborativo, para mantener la continuidad de las actividades de aprendizaje.



Ventajas para el logro de aprendizajes	¿Por qué se consideran ventajas?	¿Cómo puede propiciar mayores oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje?

Desventajas para el logro de aprendizajes	¿Por qué se consideran desventajas?	¿Cómo puede traducirse esta desventaja en un desafío pedagógico posible de atender por el docente?

Otro referente para reflexionar sobre su práctica son las experiencias de los estudiantes; preguntarles cómo miran y viven la escuela es de utilidad para identificar alternativas que fortalezcan la labor educativa que se realiza de manera cotidiana.



1.9 Entreviste a sus estudiantes respecto de su perspectiva sobre la escuela y las prácticas educativas. A continuación se sugieren algunas preguntas:

- ▶ ¿Qué te agrada y qué te desagrada de la escuela? ¿Por qué?
- ▶ Menciona algunos de los aspectos más valiosos que has aprendido en la escuela.
- ▶ ¿Cómo te llevas con tus compañeros? ¿Qué te gustaría que fuera diferente?
- ▶ ¿Qué has aprendido de tus compañeros más grandes y más chicos que tú?
- ▶ ¿Hay actividades en las que quieres participar y no se te permite? ¿Cuáles? ¿Por qué crees que suceda esto?
- ▶ ¿Cómo imaginas que podría cambiar tu escuela para aprender y convivir de mejor manera?

Si le es posible, realice la entrevista con cada uno de sus estudiantes. Para esto, cree un ambiente de confianza y busque un espacio sin distractores; registre, en una libreta aparte, las principales ideas que le compartan respecto a cada pregunta; haga cuestionamientos adicionales si lo considera pertinente para que el diálogo sea más fluido; si le es posible, grabe la entrevista en formato de audio. Considere que, aunque se quieran preguntar las mismas cosas, es diferente

entrevistar a un estudiante de preescolar, de primaria o de telesecundaria; la formulación de las preguntas y, más importante, la manera de hacerlas debe adecuarse a la persona a quien se cuestiona. El siguiente texto ofrece algunas herramientas útiles para planear y desarrollar las entrevistas con sus estudiantes.



Punto
de apoyo

Steven Taylor y Robert Bogdan mencionan que un rasgo central de las entrevistas es el “aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de la persona a quien se entrevista: sus significados, perspectivas y definiciones: el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo” (Taylor y Bogdan, 1992: 114).

Elementos básicos para considerar:

Para construir una situación pertinente para el diálogo es importante: no emitir juicios sobre lo que los estudiantes comparten y opinan; permitir que hablen y que la conversación fluya; prestar atención, lo cual significa mostrar interés por lo que los estudiantes dicen, así como saber cuándo y de qué modo indagar con la pregunta pertinente; ser sensibles a lo que comparten, pero, también a las maneras en que las palabras o gestos del entrevistador pueden afectar al entrevistado.

¿Cómo organizar una entrevista?

La guía de entrevista organiza los temas de interés que el entrevistador desea indagar. En el desarrollo de la entrevista pueden hacerse cambios en las preguntas o en la manera en la que éstas se formulan, a partir de las condiciones particulares de cada situación y considerando, principalmente, lo que el entrevistado está compartiendo.

¿De qué manera conservar una memoria de lo acontecido en la entrevista?

Si decide y considera pertinente hacer uso de un dispositivo para grabar la entrevista procure evitar que éste inhiba las respuestas y el diálogo con el informante. Si hace algún registro de las respuestas o la situación de la entrevista en algún cuaderno o archivo electrónico, hágalo al final de la misma para que no distraiga su atención durante este proceso.

Las respuestas de los estudiantes expresan diversas maneras de significar la escuela y lo que en ella viven, pero en éstas también se pueden apreciar las habilidades que ellos tienen para comunicar sus ideas, el desarrollo de su visión crítica, sus necesidades y emociones. Por ello, analice con detenimiento lo que sus alumnos le dicen y los aspectos que se relacionan en esto.



1.10 Puede apoyarse en el siguiente cuadro para sistematizar las respuestas de los estudiantes. Sintetice los aspectos considerando las preguntas realizadas.



Lo que hace de la escuela un espacio agradable para los estudiantes	Aspectos que no son agradables según la visión de los estudiantes
Aprendizajes considerados valiosos	Aspectos positivos de la participación y convivencia dentro de la escuela
La visión de una mejor escuela para ser, estar y aprender	



1.11 Con la información obtenida en la actividad anterior, reflexione acerca de la forma en que los aspectos valorados o cuestionados por los estudiantes constituyen un referente para razonar sobre las propias prácticas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje que los estudiantes encuentran en la escuela a la que asisten. A continuación, anote las ideas más importantes de su reflexión.



Espiral en movimiento

Este último momento recupera la importancia de reconocer y valorar su práctica profesional a través de la experiencia del trabajo educativo con sus estudiantes, colegas, familias y comunidad en general. Se realiza en sesión de trabajo con un grupo de docentes de escuelas multigrado, de acuerdo con la organización y modalidad que establezca cada autoridad educativa estatal.



1.12 Al inicio de la sesión de trabajo el coordinador del desarrollo del dispositivo destinará un breve espacio para establecer un encuadre de participación que facilite el intercambio, así como para presentarse con apoyo del registro que realizó en el apartado “Me presento” al inicio de este cuaderno.



1.13 Posteriormente, dos o máximo tres voluntarios leerán su carta dirigida a un docente que ingresa al servicio en una escuela de organización multigrado realizada en la actividad 1.1. Si entre los participantes se encuentra un docente que se está incorporando al servicio, será muy valioso escuchar su experiencia.

Con base en estas lecturas, se dará un espacio en plenaria para la puesta en común sobre ¿cómo perciben la escuela multigrado?, ¿qué aportó a esa descripción las lecturas y reflexiones de la primera parte del taller que realizaron de manera individual?

Utilicen un esquema similar al de la actividad 1.3 para registrar los elementos que se propongan como ventajas u oportunidades y como desventajas o retos que deriven del intercambio en plenaria. En el caso de que la sesión se desarrolle en línea, quien esté al frente de la coordinación del dispositivo podrá proyectar una hoja o diapositiva con el esquema en blanco para ir registrando las participaciones.



1.14 Organicen equipos de trabajo y al interior de cada uno elijan una ventaja y una desventaja de las que enlistaron en la actividad anterior para realizar un ejercicio similar al que desarrollaron individualmente en la actividad 1.8.

Consideren en su reflexión y análisis lo que recuperaron de las entrevistas realizadas a los estudiantes al momento de valorar de qué manera está presente en su práctica aquello que identifican como ventaja y desventaja de la educación multigrado y qué es posible hacer diferente para que niñas, niños, adolescentes o jóvenes con los que interactúan todos los días adquieran más aprendizajes.



Ventaja	¿Cómo se refleja en su práctica cotidiana?	¿Cómo puede aprovecharse más?



Desventaja	¿Cómo interfiere en su práctica cotidiana?	¿Cómo se puede traducir en un desafío pedagógico?

Compartan al resto del grupo sus conclusiones y las posibles preguntas e inquietudes que surgieron del diálogo.



1.15 Para enriquecer las reflexiones, realicen la siguiente actividad tomando en cuenta la entrevista que hicieron a sus estudiantes.

Distribuyan dos tarjetas blancas a cada docente. En cada una de ellas escribirán una frase dicha por sus estudiantes en las entrevistas que de manera particular hayan llamado su atención. Una primera será sobre aquello que hace agradable a la escuela para el o la estudiante y otra sobre un aspecto que no le es agradable. Coloquen las tarjetas de todos los participantes en el pizarrón o pared, a manera de *collage*: “La voz de los estudiantes de multigrado”, separando las que hablan de lo agradable y lo no agradable. Un par de docentes voluntarios puede compartir sus experiencias al entrevistar a sus estudiantes.

Observen coincidencias en el sentido de las frases. Analicen entre todos, ¿qué tipo de situaciones destacaron más los estudiantes? Convivencia entre pares, vínculo con el docente, aprendizaje, participación, infraestructura, entre otros.

¿De qué manera lo agradable es resultado de su práctica docente?, ¿qué hacen para favorecer las experiencias enriquecedoras de sus estudiantes?, ¿qué sucede con lo que no es agradable?, ¿es algo propio de multigrado?, ¿qué pueden hacer desde su práctica para modificarlo?

Con estas reflexiones se da paso al cierre de la sesión de trabajo colectivo. El coordinador del desarrollo del dispositivo organizará la recuperación de ideas principales y la toma de acuerdos para la siguiente sesión de trabajo.



1.16 Esta ventana comenzó a abrirse con la invitación a pensar sobre: ¿cuál es la esencia de ser docente?, ¿cuál es la misión de la escuela?; y la reflexión sobre si ésta se modifica según las características o condiciones de los estudiantes, la escuela y el contexto en el que se desarrolla la función.



Con estas preguntas como guía, y retomando las reflexiones que le dejó abrir esta ventana, escriba una narrativa que le permita compartir sus ideas en torno a ser docente en multigrado. Considere los conocimientos, las cualidades, las motivaciones y todo aquello que lo caracterice como docente en multigrado, tome en cuenta también lo que le resulta un desafío para la mejora continua de su práctica y mayores oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes.



Ser docente en escuela multigrado



Giro sostenido

Para seguir profundizando en los rasgos, las fortalezas y los retos de la escuela multigrado, se recomiendan los siguientes recursos:

- **Escuela unitaria**

El video expone la parte positiva de la escuela multigrado. Es la primera experiencia de una docente en educación básica.

Vengui Publicidad. (2013, 5 de agosto). *Experiencia docente exitosa en escuela multigrado José Vasconcelos de Agua Prieta, Sonora* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=FXd6GltipdE>>.

- **La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas**

El documento se divide en tres capítulos. En el capítulo uno, la autora revisa investigaciones académicas y literatura internacional sobre educación multigrado; en el segundo, aborda la situación de la educación rural multigrado en Perú; en el tercero, esboza los desafíos que enfrenta la educación multigrado en Perú y presenta recomendaciones para contribuir a una toma de decisiones que permita mejorarla, así como revalorar su concepción como una estrategia capaz de aportarle al conjunto del sistema educativo peruano.

Miranda, L. (2020) *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas* Proyecto CREER-GRADE. <<http://www.grade.org.pe/creer/archivos/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>>.

- **Retos y ventajas de la educación rural multigrado en México**

El video resume los retos y problemas que enfrentan los docentes y alumnos de escuelas primarias rurales multigrado en algunas entidades: Hidalgo, Yucatán, Durango y Guerrero. Además, destaca las ventajas que esta modalidad proporciona a maestros y estudiantes.

Juárez, D. (2020). *Retos y ventajas de la educación rural multigrado en México* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=PIJnDHcmYg>>.

- **Educación rural multigrado en pandemia**

El video presenta testimonios sobre la práctica docente durante la pandemia por covid-19 en una ciudad de Chile, en donde destaca el desarrollo de acciones como las visitas a los estudiantes, la entrega de materiales y el apoyo de las familias.

Deam Puerto Montt. (2020, 13 de julio). *Educación rural multigrado en pandemia* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=icuwIWIJpA3Y>>.

Ventana II

Una escuela para todos y cada uno

*Lo que tenemos en común nos hace humanos.
Lo que nos diferencia nos hace individuos.*

TOMLINSON

Quienes laboran en escuelas multigrado saben, mejor que nadie, que la diversidad es un rasgo central de los grupos de estudiantes con los cuales se interrelacionan todos los días. No sólo se trata de edades distintas, sino de rasgos socioculturales e individuales, los cuales, hacen diferentes a todos los que coinciden en los espacios escolares.

Las experiencias de vida, las trayectorias escolares, las lenguas, los procesos de migración, el grado escolar que se cursa, los apoyos que se reciben en casa, las dificultades que se enfrentan para dar respuestas a las tareas escolares, las labores que se realizan fuera de la escuela y los significados que se construyen en torno a la escuela y la educación, son parte de los aspectos que configuran la diversidad. El ejercicio pleno del derecho a la educación sólo es posible si se atiende, responde y valora la diversidad presente en el espacio educativo.

Frente a la diversidad propia del aula multigrado y los desafíos que ésta implica para la práctica docente, la educación inclusiva representa la posibilidad de construir oportunidades de aprendizaje y participación para la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNA) que acuden a las escuelas de este país, independientemente de sus características y diferencias, a fin de que accedan y permanezcan en la escuela y logren aprendizajes significativos. En este sentido, cobra relevancia identificar y eliminar las barreras que se presentan dentro del sistema educativo y el entorno (ENEI, 2019).

La educación inclusiva no es una realidad dada, es un proceso, “una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad” (UNESCO, 2008). Para avanzar en ese sentido es importante reflexionar sobre las propias concepciones, creencias y actitudes hacia la diversidad, que pueden ser de respeto, colaboración y diálogo; o por el contrario, de discriminación e intolerancia a las diferencias, reproduciendo exclusión y estrategias educativas que lejos de contribuir a reducir las desigualdades, las remarcan.

En este contexto, se podrían plantear los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera mi práctica docente responde a la diversidad presente en el aula? ¿Cómo contribuye a brindar oportunidades de aprendizaje y participación a cada uno de mis estudiantes? ¿Qué requiero fortalecer al respecto?

Se espera que el desarrollo de las actividades que se proponen en esta ventana aporte a la reflexión para que pueda dar respuesta a éstas u otras interrogantes sobre el tema.

Propósito

Identificar alternativas para la mejora de la práctica docente a partir del análisis de algunos componentes del enfoque de inclusión y la valoración de sus expresiones e implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas multigrado.



Retrospectiva

Como docentes, todos los días se toman decisiones con el propósito de crear las mejores condiciones para que los estudiantes aprendan, ello implica considerar la diversidad de características, experiencias, intereses, ritmos y logros de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, entre otros aspectos, lo cual puede experimentarse como un problema o una oportunidad.

La manera de responder y atender a la diversidad en el ámbito educativo, para así asegurar el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los estudiantes, ha evolucionado sustancialmente en las últimas décadas, lo que ha dado como resultado que, en la actualidad, el Sistema Educativo Nacional tenga el criterio de basar su actuación en la educación inclusiva desde el nivel macro de la política educativa hasta el nivel micro de las decisiones que se toman en cada aula.

En el contexto de multigrado, más allá de lo establecido normativamente, los rasgos de la educación inclusiva cobran particular relevancia y pertinencia dado que representan una posibilidad de mirar la diversidad desde referentes distintos a los tradicionales, basados en un modelo sustentado en nociones de homogeneidad y normalización que contrastan con la realidad del *aula más diversa*, y en este sentido puede ofrecer alternativas a la práctica docente para hacer frente a los desafíos pedagógicos cotidianos y enriquecer la experiencia de todos los que comparten el tiempo, el espacio y la ocasión de aprender.

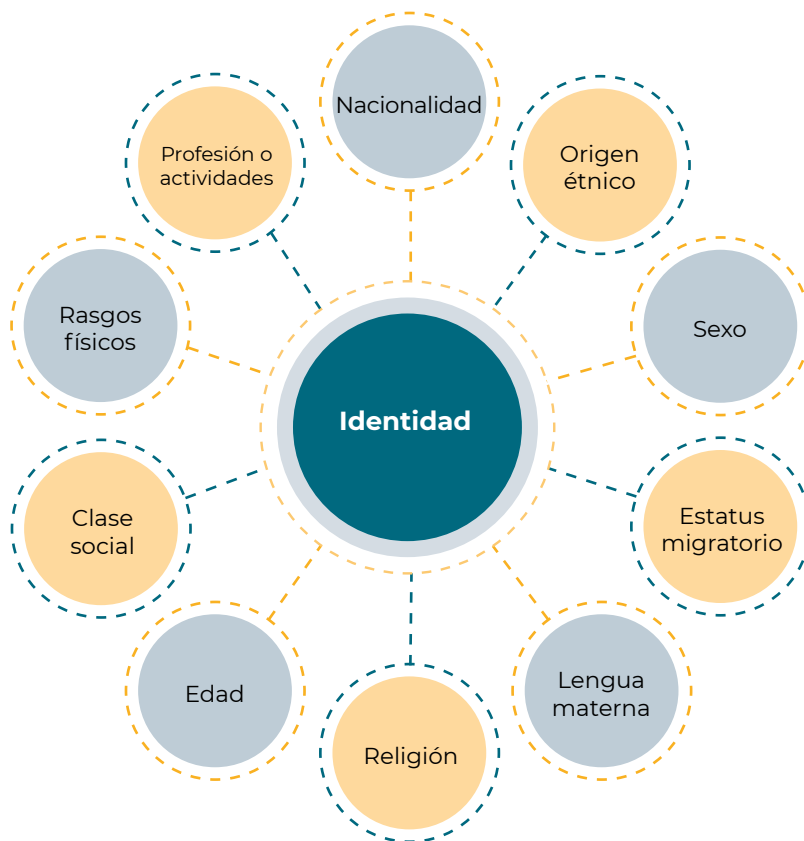
El enfoque de la educación inclusiva es también una oportunidad de reflexionar sobre aquellas barreras que dificultan o impiden que un estudiante determinado aprenda y participe, es decir, que quede excluido de las oportunidades que debe asegurar la escuela a todos sin excepción. Sin lugar a duda, muchas de estas barreras quedan fuera de las responsabilidades y posibilidades de atención por parte de los docentes. La invitación aquí es a reflexionar sobre aquello que, desde la práctica docente, por limitado o pequeño que parezca, puede representar una diferencia en el recorrido de un estudiante por la escuela multigrado.



2.1 Para comenzar la apertura de esta segunda ventana, se propone que reflexione sobre la importancia de valorar la diversidad para promover la inclusión de todas y todos sus estudiantes en los procesos educativos y contrarrestar manifestaciones de discriminación o exclusión. En la sesión de trabajo colectivo que realizó recientemente en una de las actividades de la ventana I se presentó frente a sus colegas, tomando como referencia el apartado “Me presento”, ¿qué elementos destacó de su persona para darse a conocer frente a los demás? ¿Cómo se siente cuando se presenta frente a otro y habla de lo que más valora?

Observe la siguiente imagen e identifique ¿cuáles de estos elementos le son más significativos para definir su identidad?

Figura 2.1 Elementos de la identidad



Fuente: elaboración propia.



Docente en multigrado, dando una explicación a los alumnos.

Recuerde dos experiencias de su tiempo como estudiante –en cualquier nivel educativo–, una en la que se haya sentido reconocido, valorado o incluido en la escuela por sus compañeros o maestros, a partir de algún elemento de su identidad y otra en la que se haya sentido excluido de la posibilidad de aprender, participar o convivir. ¿Qué factores influyeron para que fuera así en uno y otro caso?

A continuación, comparta sus experiencias y reflexiones:



Relato breve de una experiencia enriquecedora	Relato breve de una experiencia de exclusión
Factores que contribuyeron para que fuera enriquecedora	Factores que contribuyeron para que sucediera

Analice los factores que enlistó en el cuadro previo para identificar qué pudo ser diferente a partir de la intervención de las personas que le rodeaban.



2.2 Sitúese en la actualidad del aula y la escuela donde trabaja. Los estudiantes con los que todos los días convive definen lo que son a partir de varios elementos identitarios y su capacidad para expresarlo depende de la edad, el propio desarrollo y sus experiencias. A partir de lo que sus alumnos le compartieron en la entrevista que les realizó en la ventana I, ¿considera que existe alguna característica o condición que sus estudiantes no pudieron expresar con libertad porque implicaría ser rechazados?, ¿qué puede usted hacer al respecto?

A partir de lo que recuperó y analizó de sus dos experiencias personales, identifique si alguno o algunos de los factores que contribuyeron para que sucedieran, ya sea en un sentido enriquecedor o de exclusión, están presentes en su escuela. Valore ¿qué estudiantes experimentan cotidianamente oportunidades para participar, aprender y convivir en experiencias de afirmación de su identidad? ¿Quiénes podrían estar en una situación contraria? ¿Es evidente para usted quienes no participan y se quedan fuera de las actividades o de la convivencia con sus pares? ¿Qué desafíos identifica para asegurar que todas y todos sean incluidos en la dinámica escolar, aprendan y participen?

Anote sus reflexiones a continuación:





2.3 Para llevar estas reflexiones al enfoque de la educación inclusiva, narre una situación escolar planeada por usted, de preferencia el desarrollo de una clase en la que pueda ejemplificar una práctica inclusiva dentro de su aula. Si usted es un docente de reciente ingreso, podría identificar una situación de su experiencia escolar.



Una vez descrita la situación, enliste los elementos que considere característicos de una práctica inclusiva.





Otras miradas

La reflexión sobre la práctica permite mirar con ojos críticos lo que se hace de manera cotidiana para identificar aspectos que es posible fortalecer o modificar. Los referentes conceptuales o las miradas de otros son elementos que apoyan en ese proceso de análisis.



2.4 Reflexione en algunos elementos y rasgos de la educación inclusiva, con la siguiente lectura y actividad.



El término inclusión mantiene un polo dialéctico con la palabra exclusión. Inclusión y exclusión son conceptos muy potentes para ayudarnos a repensar políticas y prácticas en muchos ámbitos de la vida, no sólo en lo educativo, sino también en el ámbito social, económico, laboral, etcétera. En cuanto a lo educativo, la inclusión-exclusión tiene que ver, en primer lugar, con el proceso de aprendizaje y la mejora del rendimiento escolar de todo el alumnado (Echeita *et al.*, 2014: 7-8).

El enfoque de educación inclusiva tiene como fundamento la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. De esta manera, busca, por un lado, eliminar todas las prácticas de discriminación, exclusión y segregación dentro de la escuela y las comunidades educativas, y por otro, asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todos los alumnos independientemente de sus rasgos socioculturales e individuales, de sus necesidades, intereses, capacidades y habilidades. Es más, éstas se constituyen en un referente central en la construcción de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Con ello, se contribuye a garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (SEP, 2018: 21).

La educación inclusiva permite contrarrestar las desigualdades y garantizar el derecho a la educación de todas y todos, respondiendo a las diversas necesidades específicas sin excluir, segregar o separar; por lo tanto, fortalece el proyecto de una educación aceptable y común –sin que esto signifique homogeneización–, y previene que una educación diferenciada se traduzca en mayores desigualdades. Implica, entre otros aspectos, atender las necesidades específicas no con una respuesta exclusiva para cada una, sino desarrollar situaciones comunes de enseñanza, aprendizaje y convivencia que ofrezcan opciones para que todas y todos puedan involucrarse y participar en ellas; construir aprendizajes significativos, así como mostrar y compartir lo aprendido o expresar su punto de vista, independientemente de sus características individuales –físicas, culturales y sociales– (Mejoredu, 2020a: 28).

No podrá lograrse una educación aceptable para todas y todos mientras se plantee para los estudiantes con mayores desventajas la exigencia de lo básico, lo mínimo o lo imprescindible para salir al paso. Se requiere entonces desarrollar estrategias y métodos que permitan el enriquecimiento de aquellos que han iniciado su trayecto escolar en desventaja, y no tanto la adaptación de las enseñanzas, con todo lo que este término pueda representar en el sentido de reducir, eliminar o disminuir objetivos y contenidos escolares (Echeita y Sandoval, 2002).



Una escuela que fundamenta su labor cotidiana en la educación inclusiva favorece la construcción de ambientes de aprendizaje donde, con la participación de estudiantes, docentes y familias, todos aprenden, sin perder de vista que en el centro de la acción educativa se encuentran niñas, niños, adolescentes y jóvenes que acuden a las escuelas de educación básica.

En la construcción de una educación más inclusiva es importante, y se valoran, los saberes y conocimientos que se poseen, así como las experiencias y las identidades de cada uno de los integrantes de las comunidades educativas. Así, en el horizonte de mejora la educación es diferenciada, pertinente e inclusiva (Mejoredu, 2020a).

Requiere además abandonar la perspectiva individual por una social/interactiva, lo que implica dejar de pensar en términos de alumnos con necesidades especiales o con dificultades de aprendizaje y empezar a hablar y pensar en términos de barreras que les impiden la participación y el aprendizaje. “¿Quiénes pueden experimentar tales barreras? ¿De qué tipo? ¿En qué niveles y ámbitos de la vida escolar pueden surgir obstáculos? ¿Cómo eliminarlos o minimizarlos? Preguntas todas ellas que nos ayudarían, enormemente, a caminar en la dirección apropiada” (Echeita y Sandoval, 2002: 42).

Para Silvia Finocchio y Martín Legarralde las prácticas pedagógicas son un elemento clave para dinamizar la inclusión. A fin de desarrollar buenas prácticas en educación inclusiva, proponen las siguientes acciones:

- Que el docente tome en cuenta aspectos como: las características de los estudiantes, de su entorno, las relaciones que se establecen entre escuela-familia-comunidad;
- generar un cambio de actitud, una nueva manera de estar juntos, de convivir desde el respeto y la valoración de la diferencia; establecer relaciones horizontales y democráticas;
- evitar y contrarrestar concepciones sobre la inclusión que la vinculan sólo hacia las personas con discapacidad;
- proceso de planificación y secuenciación de los aprendizajes en respuesta a las condiciones específicas de la población estudiantil, experiencias previas y de su contexto;
- tener en cuenta las diferencias culturales y del contexto cuando se acuerdan las normas de comportamiento;
- es necesario que en la escuela se generen espacios de toma de decisiones colectivos para definir la educación que se necesita en el contexto donde se encuentra inmersa;
- fomentar la participación de la familia y la comunidad para favorecer de manera gradual que se conviertan en tomadores de decisiones sobre la agenda educativa, reconociendo así el valor social de la educación como bien común; y
- la inclusión educativa implica desarrollar “lazos de pertenencia a una totalidad cultural, a un tejido social, sin ignorar los puntos de partida, las diferencias y la diversidad de los contextos culturales en los que habitan y construyen su identidad”. No hay buenas prácticas ideales, sino que dependen del contexto en el que se desarrollan (Finocchio y Legarralde, citados en Muñoz, 2018: 99).

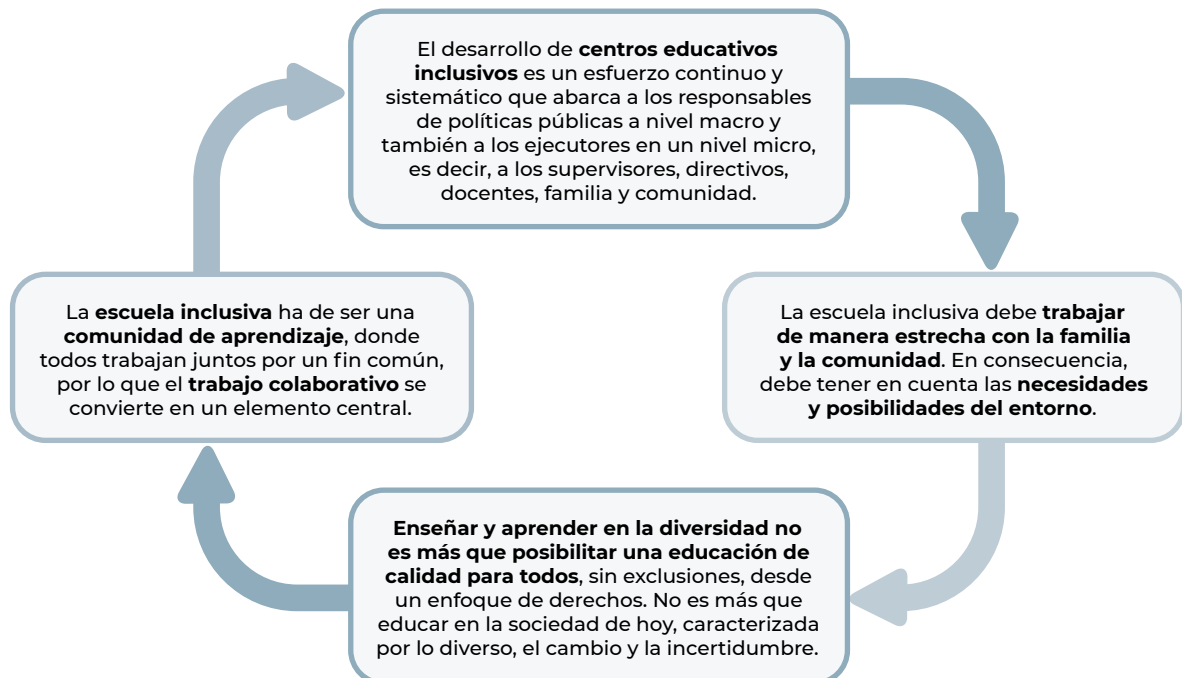
Por su parte, Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández destacan que:

- Hay que generar climas de confianza y afecto para transmitir seguridad emocional, conocimiento de sí mismo y autovaloración;
- conciencia en el docente de que en su aula se establecen relaciones y afectos, estando atento a su forma de comunicar, de organizar la clase, de atender y evaluar a los alumnos; y
- propiciar experiencias de éxito en los alumnos, mediante tareas que puedan resolver y les permitan vivir prácticas exitosas.

Gerardo Echeita precisa que niñas, niños y jóvenes se deben sentir incluidos, reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia –familia, escuela, amigos– (Echeita, 2006). Mel Ainscow, por otra parte, propone que se diseñen ambientes escolares organizados para favorecer la participación de todos los miembros del aula, promover sus relaciones sociales, y lograr objetivos académicos y afectivos en el currículum (Ainscow, 1999).

Los elementos enunciados están dirigidos a la práctica del docente. Esto no significa que la posibilidad de avanzar hacia una educación inclusiva descansa sólo en ellos. Hay múltiples factores que participan, como se muestra en el figura 2.2. No obstante, las prácticas, las actitudes y los valores que propician los docentes con sus estudiantes tienen un papel estratégico e insustituible.

Figura 2.2 Factores que participan para avanzar hacia una educación inclusiva



Fuente: elaboración propia con base en Marchesi, R. Blanco y L. Hernández, 2014.

Recupere la actividad 2.3 en la que describe una clase o situación escolar, en la que considera se materializaron elementos para la inclusión y, en función de las lecturas previas, reflexione en torno a:

- ▶ ¿Qué elementos de la educación inclusiva identifica en la práctica descrita?, ¿cuáles no ha considerado?, ¿cómo recupera en la planificación y el desarrollo de las clases la diversidad que caracteriza a los estudiantes con los que trabaja todos los días?, ¿cómo atiende sus necesidades e intereses para que se sientan incluidos?
- ▶ ¿De qué manera la organización del grupo y de las actividades que aplica regularmente favorece la interacción, participación y aprendizaje de todas y todos sus estudiantes?

Comparta sus reflexiones en el siguiente espacio:



Si le es posible dialogue con otros docentes de educación multigrado en torno a lo analizado sobre la educación inclusiva y sus implicaciones para las escuelas multigrado en las que laboran.

Anote cinco ideas que considere importantes sobre el diálogo con otro colega respecto de la educación inclusiva en el aula multigrado:



2.5 En el marco de la reforma educativa de 2019, se estableció el *Acuerdo Educativo Nacional para la implementación operativa de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)*. En éste se plantean algunas orientaciones para concretar acciones en el aula y la escuela que permiten avanzar a una educación más inclusiva:



Educación inclusiva

La inclusión defiende el replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condiciones. Se sustenta en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, el respeto a las diferencias, la valoración de cada estudiante, el compromiso con el éxito escolar, el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales; el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo. Lo anterior, nos permite hablar, no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva.

Los sistemas educativos sólo pueden ser genuinamente inclusivos si todos sus centros educativos son capaces de reconocer que la exclusión no es un problema de los educandos, sino de las barreras que el sistema, las y los operadores y las instituciones históricamente han creado o reproducido en actos de exclusión y discriminación; por lo tanto, son éstos las que deben adecuarse a la población.

La educación inclusiva tiene como principales rasgos:

- a) Estar diseñada para acoger a comunidades educativas inherentemente diversas y atender las diferentes expresiones de esa diversidad, no sólo las más visibles.
- b) Ser el eje alrededor del cual ha de estructurarse todo el sistema educativo, no sólo es un tema transversal.
- c) Promover una forma de convivencia basada en el valor de la diversidad, que ofrece al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto y valorar a todas las personas, a través de la eliminación de estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria.



Transformar el sistema educativo y el conjunto de los centros educativos requiere establecer nuevos referentes en cuanto a políticas, culturas y prácticas pedagógicas, entre otras, identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se agrupan bajo tres grandes categorías: estructurales, normativas y didácticas, lo que facilita la identificación de los actores responsables de removerlas dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional (SEN):

- Estructurales son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación. Son las barreras de índole más general que se constituyen en fuente de actitudes, prácticas y políticas que invisibilizan, etiquetan o discriminan a las personas, y que impactan la relación del sistema educativo con el entorno.
- Normativas son las que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que (directa o indirectamente) impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso efectivo al derecho a la educación en su sentido más amplio. En general, tienen que ver con disposiciones que, aun bajo su aparente inocuidad y neutralidad, terminan impidiendo el acceso, dificultando el trayecto formativo o limitando el aprendizaje y la participación de estudiantes.
- Didácticas en las prácticas educativas y cotidianas dentro del entorno escolar. Son aquellas acciones de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector de los educandos, por lo general procedente de sectores en situación de vulnerabilidad (SEP, 2019: 9-10). <https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf>.

Esta visión amplia de la educación inclusiva de la que se está partiendo cuenta con referentes teóricos conceptuales que se han construido a lo largo de las últimas décadas. Virginia Morcillo y Francisco García señalan que, la construcción de una educación más inclusiva implica ofrecer otras respuestas a los estudiantes:

Es un proceso que para cristalizar necesita, en primera instancia, analizar lo que ya están haciendo los docentes dentro de la escuela, siendo oportuno dar luz a sus prácticas con el fin de aprender de la experiencia desde planteamientos alternativos e inclusivos. Desde un plano más selectivo, podemos evidenciar múltiples ejemplos que ponen de manifiesto dinámicas de aula que toman como puntos cardinales el compromiso con los demás, el diálogo, la construcción compartida de conocimientos, la participación familiar, la apertura hacia el entorno, el desarrollo de un currículum que dé respuesta a todo el alumnado y, en definitiva, desde una perspectiva democrática, escuelas abiertas a la comunidad, con una visión del cambio a través de la gestión compartida, el

trabajo en equipo del profesorado, la búsqueda de nuevas respuestas sobre las ya existentes, entre otras, son algunas de sus señas de identidad. Una escuela que no sólo acepta la diferencia, sino que aprende de ella (Morcillo y García, 2014: 63).

Un elemento esencial de la educación inclusiva es la identificación, disminución y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Considerando lo revisado hasta el momento y lo reflexionado en torno a su experiencia docente, identifique de qué manera pueden presentarse BAP didácticas en las escuelas multigrado y algunas sugerencias para su atención.



Barreras didácticas	¿De qué manera se presentan en multigrado?	Sugerencias de atención desde la práctica docente
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de rechazo, segregación o exclusión por parte de la comunidad educativa, por razones de discriminación. • Un clima escolar hostil y que propicia el acoso escolar. • Uso de recursos y materiales didácticos homogéneos. • Planeaciones docentes que no atienden características o condiciones diversas del grupo. • Prácticas pedagógicas no incluyentes tanto de docentes, como de los demás actores educativos. • Falta de pertinencia y adecuación intercultural. • Nulos o escasos espacios para la participación de NNAJ en las escuelas y en la comunidad educativa. • Rutinas de trabajo y distribución de los espacios y mobiliario que no consideran la diversidad del estudiantado. 		



2.6 Para complementar lo revisado y analizado hasta el momento, observe el video *Inclusión educativa: un desafío al saber pedagógico*, donde Flavia Terigi reflexiona en torno a la inclusión. Con base en él, identifique tres ideas que recuperen lo expuesto por la investigadora, y fortalezcan su conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva que considere pueden ser un fundamento para fortalecer lo que desarrollará en la escuela multigrado en la que labora.



1.
2.
3.



Hacia nuevos horizontes

El mundo actual es complejo e incierto y las transformaciones suceden, a veces, muy rápido. Por ello, cada contexto, configurado desde sus particularidades socioculturales, exige la construcción de respuestas específicas a partir de las necesidades, los intereses y los problemas concretos. En este marco, los referentes teórico-conceptuales deben constituirse en una herramienta de análisis que permita comprender la realidad en la que se actúa y la propia experiencia; cuestionarla y resignificarla para que, a partir de ello, se busquen alternativas a lo que se realiza y, en suma, mejore su labor educativa y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes que están bajo su responsabilidad.

Para la construcción de respuestas a los problemas que se enfrentan de manera cotidiana en la escuela y lograr los propósitos educativos, resulta importante una comprensión amplia de éstos; de los factores que los producen y qué significado tienen para quienes experimentan sus efectos.



2.7 Caminar hacia nuevos horizontes también es atreverse a hacer modificaciones, aunque ello implique incertidumbre y desajustes en lo que se considera tener dominio. Piense cómo podría poner en práctica lo analizado hasta el momento. Es decir, planear una clase en la que incorpore los fundamentos de la educación inclusiva o que, de manera explícita, busque eliminar alguna de las BAP que haya identificado. Videograbé la situación didáctica que desarrolle, y, posteriormente, observe la grabación y analice de manera crítica y reflexiva lo sucedido en la clase.

Si no tiene posibilidad de videgrabar, otra opción es realizar una narrativa detallada de una clase con el fin de utilizarla como insumo para el análisis.

Se puede apoyar en las siguientes preguntas e incorporar algo que sea de su particular interés.

- ¿Qué elementos o situaciones facilitaron el desarrollo de la clase en función del propósito que buscaba?, ¿cuáles lo dificultaron?

- ▶ ¿Qué estudiantes participaron expresando sus ideas, experiencias o preguntas?, ¿cómo las atendió o retomó para tratar el contenido planeado?, ¿quiénes se limitaron a escuchar?
- ▶ ¿Cuáles aspectos fortalecen o debilitan la construcción de un aula inclusiva?
- ▶ ¿Qué reflexiones y aprendizajes le deja sobre su práctica docente?, ¿qué puede mejorar?



Punto
de apoyo

La auto observación de clases, apoyada en videograbaciones, es un mecanismo que puede resultar relevante en los procesos de formación y desarrollo profesional docente. La videograbación permite objetivar el acto de enseñanza para su análisis y la toma de conciencia sobre algunas maneras en que se actúa coordinando los procesos educativos. Para ello se requiere, entre otros aspectos, poner en juego nuestra capacidad de introspección o autoanálisis; asumir la responsabilidad de su uso como un proceso formativo; la decisión de realizar cambios que permitan la mejora de las prácticas educativas. En la medida que estos aspectos se fortalezcan, la autonomía de los profesores y su autorregulación también se ven favorecidas.

De manera complementaria, es importante tomar en cuenta el propósito que se persigue con la observación, lo cual implica, entre otras cosas, una atención selectiva de aquellas situaciones que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje. Para el análisis, resulta importante el desarrollo de habilidades para describir, interpretar y valorar. Quizá, de manera práctica, se pueden considerar algunos momentos de observación que capturan un fragmento de lo que ocurre en el aula de diez a quince segundos. Estas instantáneas se realizan con un intervalo de cinco minutos (Hermida, 2011; Serrano *et al.*, 2017; Ulloa y Gajardo, 2016).

A continuación, sintetice sus principales reflexiones derivadas de la actividad de auto observación.





2.8 Reflexione sobre los aspectos que puede fortalecer de su práctica, así como de las estrategias que podría implementar para contrarrestar las situaciones que obstaculizan la inclusión.

En el caso de no identificar situaciones que obstaculicen la inclusión, analice qué características de su práctica propician una educación inclusiva. Escriba su conclusión a continuación.



Espiral en movimiento

Los cambios educativos se realizan, por lo general, de manera paulatina. En su base está una visión distinta o una que se amplía o reconfigura.

La segunda sesión de trabajo conjunto representa una oportunidad de profundizar en el análisis de la práctica a partir de la reflexión colectiva que permita identificar otros aspectos que desde otras miradas se perciben. No se trata de evaluar, sino de colaborar y encontrar juntos alternativas de lo que se hace. Para esta sesión se proponen las siguientes actividades:



2.9 Después de dar la bienvenida y establecer el encuadre de la sesión, inicien con la lectura grupal de la siguiente fábula de Miguel Ángel Santos:



Una vez los animales de un bosque decidieron crear una escuela en la que el currículum consistía en correr, trepar, nadar y volar, todos los alumnos-animales debían apuntarse a cada una de ellas. El pato era un estudiante excelente en natación, incluso superior a su



maestro, pero en vuelo obtuvo un suficiente y en carrera suspendió, por lo que tuvo que quedarse a practicar después de clase y abandonar la natación. Con el tiempo, sus pies membranosos se desgastaron de tanto correr y pasó a ser un alumno mediocre en natación. Pero la mediocridad era aceptada en la escuela y a nadie le preocupó lo sucedido, excepto, naturalmente, al pato. En este mismo ámbito, la liebre era una estudiante sobresaliente, pero sufrió un colapso nervioso por realizar excesivas ejercitaciones en natación. Por su parte, la ardilla destacaba al trepar, hasta que presentó un cuadro de frustración en la asignatura de vuelo, donde su profesor le obligaba a empezar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la copa del árbol. Así, y debido al sobreesfuerzo, enfermó de calambres y la calificaron con seis en trepa y con cuatro en carrera. En esta materia de trepa quien destacaba era el águila, que recibió malas notas en conducta por obstinarse en subir hasta la cima del árbol a su manera y se le tachó de alumno problemático. Al llegar el fin de curso, la anguila, que sabía correr, trepar y volar levemente, y nadaba de forma extraordinaria, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor estudiante. Quién no ha tenido en su clase un pato, un águila, una liebre. Lo raro es encontrarse con una anguila. El alumno promedio no existe, por lo que no podemos dedicar nuestros esfuerzos a trabajar para “la media” del aula, ni fácil ni difícil, ni autónomo ni cooperativo. Sin embargo, esto es lo que sucede por desgracia en la mayoría de las escuelas, donde se ha vivido la diferencia como una lacra, no como un valor. Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. Curiosamente, en la justicia se buscaba el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes (Santos, citado en García, 2012).

Compartan algunas ideas que esta lectura les haya evocado y qué sentido aporta a pensar en “Una escuela para todos y cada uno” como dice el título de esta ventana, desde lo común que nos identifica y lo diferente que nos singulariza, como propone Tomlinson en el epígrafe al inicio de esta ventana.

Singularidad que se traduce en diversidad. Siguiendo la metáfora de la fábula, ¿se trataría de tener como respuesta la conformación de grupos exclusivamente de águilas y otro de liebres? ¿O de valorar qué le aporta al águila tener como compañeros a la liebre y al pato y plantear situaciones de enseñanza en la que todos puedan participar desde su singularidad?



2.10 Dialoguen respecto de lo desarrollado en la segunda ventana. Pueden guiarse con las siguientes preguntas:

- ▶ ¿En qué medida se modificó la percepción inicial respecto a lo que significa la educación inclusiva y lo que implica concretar este enfoque en las escuelas multigrado?
- ▶ ¿Cómo se puede contribuir, desde las prácticas docentes en las escuelas multigrado, a ampliar esas oportunidades educativas y contrarrestar las situaciones de exclusión?

A continuación, apunte las conclusiones de la reflexión colectiva desarrollada.



2.11 El diálogo, la reflexión colectiva, el trabajo colaborativo son aspectos importantes en la identificación de alternativas de mejora y en su puesta en marcha. Organizados en pequeños grupos, compartan su experiencia con la autoobservación de su clase, realizada en la actividad 2.7. Para ello consideren lo siguiente:

- ▶ ¿Qué aspecto de su clase quisieron modificar o implementar para avanzar a prácticas más inclusivas o eliminar una BAP?
- ▶ ¿Cómo considera su experiencia y la respuesta de los estudiantes?
- ▶ ¿Cuáles aspectos pudo identificar en la videograbación en los que pudiera seguir trabajando para mejorar su labor docente?

Al finalizar la presentación de cada experiencia dediquen un momento para comentar o plantear dudas sobre lo expuesto. En la dinámica hay que evitar dar consejos y en su lugar promover la deliberación en colectivo, puesto que no se trata de decir lo que se debe hacer sino partir de lo que ha sucedido, compartir cómo se ha actuado y buscar en conjunto posibles soluciones (Robo, 2004).

Al concluir todas las presentaciones, dialoguen sobre lo compartido. Pueden considerar los siguientes cuestionamientos como guía:

- ▶ ¿Cuáles fueron los aspectos en los que se centró la atención de la acción docente?
- ▶ ¿Hay problemáticas importantes que nadie atendió? ¿Por qué ocurrió esto?

- ▶ ¿Cómo se recuperaron las voces de los estudiantes en lo realizado?
- ▶ ¿Cómo se puede continuar fortaleciendo el trabajo docente y, en particular, el trabajo colaborativo con otros docentes de escuelas multigrado?

Establezcan algunos compromisos para fortalecer los procesos de reflexión colectivos y la mejora de las prácticas docentes y regístrelos en el pizarrón. Transcríbalos para que los tengan a la mano en el siguiente espacio de trabajo con sus colegas.



2.12 Desarrolle una narrativa de su recorrido por esta ventana, enfatizando lo que le permitió identificar aspectos de mejora de su práctica, a partir del análisis de su auto observación de una clase, en contraste con los fundamentos de la educación inclusiva y las conclusiones del diálogo colectivo.





Giro
sostenido

Para profundizar en la educación inclusiva y en la implementación de estrategias en el aula que la promuevan, se recomiendan los siguientes recursos:

- ***Desafíos en el aprendizaje de la lengua escrita en escuelas multigrado, antes y durante la pandemia***

La autora plantea algunas de las dificultades en la didáctica del español (como primera lengua) en las escuelas multigrado, antes y durante la pandemia. También propone algunas estrategias de trabajo docente, en apoyo a la enseñanza del español durante la educación a distancia, principalmente en materia de alfabetización inicial.

Cano, A. (2021, 2 de agosto). *Desafíos en el aprendizaje de la lengua escrita en escuelas multigrado, antes y durante la pandemia*. Educación Futura. <<http://www.educacionfutura.org/desafios-en-el-aprendizaje-de-la-lengua-escrita-en-escuelas-multigrado-antes-y-durante-la-pandemia/>>.



- **Educación multigrado en tiempos de pandemia a un año**

Es el testimonio de un docente de Cadereyta, Nuevo León sobre su práctica docente en la pandemia, enuncia algunas técnicas que utiliza.

Proyecto multigrado a distancia. (2021, 4 de abril). *Educación multigrado en tiempos de pandemia a un año* [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=j_QR1WSYBML>.

- **Organización del grupo multigrado**

Presenta estrategias sobre cómo ofrecer una enseñanza simultánea con los diferentes grados, de qué manera agrupar a los estudiantes, y cómo alternar la atención conjunta y diferenciada con base en las características del grupo.

Popoca, C. et al., (2016). *Orientaciones didácticas para el docente con grupos multigrado*.
<<http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-multigrado-generales/organizacion-del-grupo-multigrado/>>.

- **Inclusión y educación: todos, sin excepción**

Plantea como aspecto central de la inclusión la consideración de la diversidad y lo que implica su atención en las escuelas.

Informe GEM /ONU 2020 [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=-2-F0KK1C_k>.

- **Conversatorio: materiales y recursos educativos en multigrado, experiencias y propuestas**

Enseñanza en escuelas multigrado, materiales y recursos de apoyo para la enseñanza en escuelas multigrado. Creación de un repositorio de materiales para la escuela multigrado.

Conversatorio: materiales y recursos educativos en multigrado, experiencias y propuestas [video]. Facebook.
<<https://web.facebook.com/redrier/videos/852516782353480>>.

- **El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas**

Plantea la importancia de encontrar lo común, como una manera de ir más allá de lo que se considera como diferencias que obstaculizan la convivencia y el trabajo cotidiano.

El País. *El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas*. [video]. YouTube.
<<https://www.youtube.com/watch?v=fXBXOaLcMZg>>.

Ventana III

Aprender juntos en la escuela multigrado

Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos.

MARTIN LUTHER KING

La reflexión constante de la experiencia sobre la práctica docente, así como la búsqueda de nuevos referentes que la fundamenten constituye un aspecto central en la mejora educativa. Este taller pretende ser un apoyo en ese sentido, reconociendo los saberes que se poseen, cuestionando algunos, aprendiendo otros. Es decir, partiendo de una mirada crítica y propositiva de lo que se hace y las perspectivas que se tienen sobre ello, para seguir aprendiendo a ser maestros desde la práctica misma.

De manera particular, el análisis, la discusión y la identificación de posibilidades de actuación distinta o complementaria ha tenido como un referente central a la educación inclusiva, sus significados e implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas multigrado.

Siempre hay espacio para mejorar lo que se hace, aunque, como sucede en educación, a veces los cambios que se promueven son paulatinos o sus resultados no son visibles fácilmente o en el corto plazo. Pero, cuando se coordinan procesos educativos, también es necesario tener claro cuál es el propósito de lo que realiza, qué es lo que se quiere cambiar, cómo lo que hace beneficiará a los otros, en especial, a los estudiantes de la escuela en la que trabaja.

Así, en esta última ventana se le propone pensar en una estrategia o acción concreta que, bajo un enfoque de educación inclusiva, permita ampliar las oportunidades de participación y aprendizaje de todos los estudiantes, en particular, de los que vivencian situaciones de exclusión o están en riesgo de ello.

Propósito

Proponer alternativas para el fortalecimiento de su práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes a partir del análisis de las dimensiones emocional, pedagógica y social de la diversidad, que permitan atender de manera pertinente a la diversidad que caracteriza a las comunidades educativas de las escuelas multigrado.



Retrospectiva

La contingencia sanitaria y sus implicaciones en el ámbito educativo han representado un gran desafío para todos los actores educativos y escolares. En tiempos de pandemia, maestras y maestros tuvieron que asumir el reto de atender a sus estudiantes con el cierre inesperado e intempestivo de las escuelas, lo cual impidió que las actividades se desarrollaran de manera

habitual. Los actores educativos, entre ellos los docentes, enfrentaron el reto de dar continuidad al aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el país.



Niña al regreso a las aulas durante la pandemia por covid-19.

¿Cómo ha vivido usted la experiencia de ser maestro en una escuela multigrado en este tiempo? Si se encontraba estudiando en alguna institución de educación superior, ¿cómo experimentó la experiencia educativa lejos de la escuela?

El trabajo a distancia ¿qué le permitió conocer sobre sus estudiantes?, ¿qué aprendió de sus fortalezas como docente? La reflexión sobre estas experiencias en el ámbito personal y profesional, serán el punto de partida en esta ventana.



3.1 Lea el siguiente relato:



Montaña de Guerrero: cuando la educación a distancia se topa con la realidad

El profesor Aquilino Martínez Solano decidió regresar a la primaria donde da clases en Nejapa, San Luis Acatlán, municipio Me'phaa donde termina la Montaña de Guerrero e inicia la Costa Chica. Es consciente de la pandemia por covid-19. Al principio de la emergencia explicó a estudiantes y sus familias las implicaciones que el virus tenía para la salud y los cuidados que se requerían para enfrentarlo. A la mitad de la cuarentena regresó para dar clases cada lunes.

Le fue imposible impartir educación a distancia. Estaba preocupado.

Para los alumnos –explica– no existe [la covid], ellos siguen con su vida y en la siembra con sus familias.

San Luis Acatlán no registra hasta el momento una defunción por covid-19, ni casos sospechosos. Presenta un caso confirmado, de acuerdo con la información oficial. Sin embargo, el profesor sabe que es importante comunicar la gravedad de la pandemia en su comunidad, donde sólo se habla lengua *me'phaa*.



Aquilino Martínez Solano es reconocido en el magisterio nacional por ser un férreo defensor de su lengua y cultura. Es originario de Potrerillo Coapinole, una comunidad vecina donde da clases. El profesor vio que los alumnos no estaban aprendiendo con los métodos a distancia. Por lo que, desde mayo, decidió ir todos los lunes a dar clases, hasta el fin de ciclo [2020-2021], que concluye esta semana.

“Aquí es más complicado, porque aquí se tiene que sacar leyendo en español a los niños de primaria. Nosotros tenemos clases en *me’phaa*. No hay señal y tampoco recursos para planear a través de cuadernillos. Además, muy poca gente le da importancia a la emergencia. La mayoría siembra. Hay unos padres que sí ayudan a sus hijos, pero la mayoría no, porque no saben”, explica el maestro.

Con más de veinte años en servicio docente, Aquilino Martínez Solano se muestra orgulloso de impartir clases en lengua *me’phaa*. Asegura que termina el ciclo escolar con muchos alumnos que dejaron de comunicarse o de asistir los lunes en su visita semanal.

El profesor de primaria asegura que desde el cierre de las comunidades comenzó a faltar la canasta básica en toda la región de La Montaña. Describe la situación tecnológica en esas localidades: “Seguimos las indicaciones de la SEP. Nos sujetamos a sus instrucciones cuando se suspendieron clases. Lo hicimos durante el primer mes. Pero francamente, ésa es una gran contradicción. Hay que someterse a algo que no es posible implementar. [...] En La Montaña los pueblos originarios *me’phaa*, *na savi*, no vamos a trabajar en línea, ni en TV. No hay cobertura. Cada ficha cuesta 10 pesos la hora. No hay un padre de familia que pueda solventar esos gastos. Por eso, nosotros lo hacemos de frente a frente con los niños. No se puede avanzar a distancia en los pueblos originarios”.

Ante esta situación, el profesor Aquilino tomó la decisión de asistir a la comunidad y desde la escuela dar seguimiento más cercano a los alumnos, e informar en su lengua a las familias; la información oficial en lengua no llega.

Fuente: texto adaptado de Oropeza, 2021.

Como en el caso del testimonio recuperado, cada maestro enfrentó situaciones para continuar con su labor educativa a fin de que los estudiantes de su comunidad construyeran los aprendizajes que les fueran significativos.

Las particularidades del contexto en que labora el profesor Aquilino y las situaciones específicas que enfrentó su comunidad por la covid-19, tuvieron eco en las acciones que implementó para continuar dando clases a sus estudiantes. Tener claridad en las características del territorio/contexto en que se labora, como es el caso del profesor Aquilino, le permitió identificar las diferentes necesidades de los estudiantes y determinar los retos por atender mediante estrategias y acciones pertinentes. El profesor Aquilino cambió la lógica de esperar que los niños y las familias se adaptaran a lo que se dictaba desde el servicio educativo y en lugar de eso implementó ajustes y acciones, en la medida de lo posible, para que la escuela –y él como docente– respondiera a las condiciones y posibilidades de sus estudiantes.



3.2 Reflexione en torno a las situaciones que enfrentó para atender las necesidades educativas de cada uno de sus estudiantes. Las siguientes preguntas pueden apoyar su reflexión:

- ▶ ¿Cuáles son los retos o situaciones que ha enfrentado la comunidad en que labora y qué repercusiones tuvo para la escuela y sus estudiantes?
- ▶ ¿Qué acciones ha implementado para brindar el servicio educativo a sus estudiantes durante la pandemia?
- ▶ ¿Qué aprendizajes le dejó como docente?

A continuación, aporte las principales ideas derivadas de su reflexión:



Los saberes y conocimientos de la práctica educativa se construyen a partir de la experiencia misma. Lo realizado en el contexto de la pandemia y, en general, en el tiempo que ha trabajado como docente es un referente central de sus saberes y conocimientos. Pero siempre existe la posibilidad de aprender algo más o de considerar algún aspecto que permita fortalecerlos. En este marco, escuchar a los otros le permite tener referentes adicionales para reflexionar, problematizar lo que se hace e identificar rutas que quizá no hayan sido consideradas antes.

Al respecto la OEI (s/f) señala que, entre los desafíos docentes en la pandemia, se está ante una oportunidad para repensar las prácticas y desarrollar un trabajo articulado que haga sentido en la vida de los estudiantes, en lo individual y colectivo. Es un tiempo que invita a documentar, ensayar hipótesis, probar por otro lado, porque es su responsabilidad hacer accesible el aprendizaje de los estudiantes considerando sus condiciones. Lo anterior, sin olvidar que aprender siempre involucra lo afectivo y significa considerar cómo se favorece el entusiasmo, la motivación, el interés con la tarea. No es sólo el contenido sino la actividad y los soportes que se ofrecen para ejecutarla.

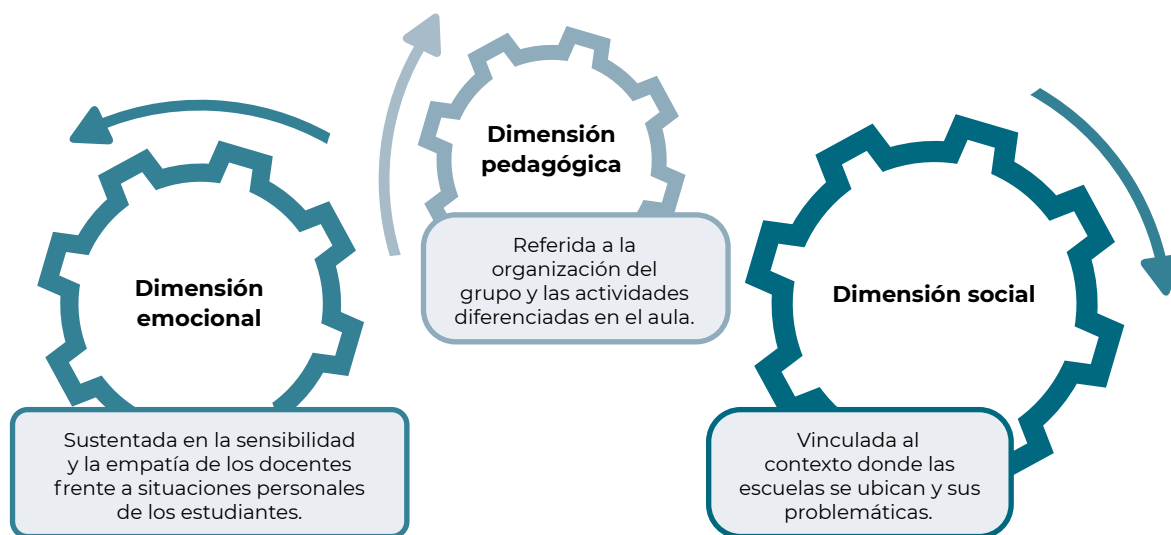


Otras miradas

Desde el planteamiento que se ha realizado en este taller, la diversidad que caracteriza a las escuelas multigrado y a los contextos de las que éstas forman parte, constituye un referente central para la planeación y el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. De esta manera, al analizar la gran diversidad que se vive dentro de las escuelas multigrado, Lucila Galván y Lydia Espinosa recuerdan que ésta se manifiesta en la variedad de necesidades, intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual resulta invaluable para fomentar el aprendizaje personalizado, el trabajo colaborativo y autónomo, así como el sentido de pertenencia a una comunidad, a fin de tomar en cuenta y respetar las diferencias (Galván y Espinosa, 2017: 1-3). Esto, 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.

Colocar al centro del trabajo docente a los estudiantes, es un referente para determinar acciones que fortalezcan la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Lucila Galván y Lydia Espinosa plantean que ello se puede hacer a partir de tres dimensiones de atención: la dimensión social, vinculada al territorio rural y su problemática; la dimensión emocional, sustentada en la sensibilidad y el tacto de los docentes frente a situaciones personales de los estudiantes; y la dimensión pedagógica, referida a la organización del grupo y las actividades diferenciadas en el aula (Galván y Espinosa, 2017: 1-3).

Figura 3.1 Dimensiones para atender a la diversidad de estudiantes



Fuente: elaboración propia con base en Galván y Espinosa, 2017.

- **Dimensión pedagógica:** plantea la organización del grupo y el desarrollo de actividades considerando los ritmos de aprendizaje y las preferencias de los estudiantes; es decir, para organizar al grupo, fomenta el desarrollo de modos flexibles que parten de la heterogeneidad y el contexto de cada aula y que admiten las decisiones de los niños

sobre su participación. Esto ayuda a que cada estudiante confíe en sus capacidades y enfrente los desafíos de su vida. Es una actitud que fortalece la tarea docente con la diversidad. En estos agrupamientos flexibles generados en situación multigrado, “se advierte una distribución de los estudiantes que discute con la graduación indicada en el currículum 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” (Galván y Espinosa, 2017: 15).

- ▶ **Dimensión emocional:** define la sensibilidad pedagógica. La enseñanza multigrado implica atender las situaciones personales de los alumnos con empatía y sensibilidad pedagógica a través de fortalecer la comunicación con los estudiantes y entre ellos, del interés legítimo por comprender e implicarse en sus problemas. Ayudar a cada uno a confiar en sus capacidades, enfrentar los desafíos de su vida y crecimiento, es premisa de la actitud solícita que requieren desarrollar los docentes para trabajar con la diversidad.
- ▶ **Dimensión social:** representa a la diversidad multigrado que está atravesada por la dinámica de los contextos comunitarios donde las escuelas se ubican; 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. Conocer con claridad las características del territorio en que se labora permite identificar las diferentes necesidades de los estudiantes y determinar los retos a considerar mediante estrategias y acciones pertinentes para su atención.

La centralidad en los estudiantes implica una reflexión constante sobre la práctica docente a fin de que sea pertinente a las necesidades educativas, los intereses, los problemas y las realidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela multigrado.




3.3 A partir de lo reflexionado en la actividad 3.2, sobre su experiencia docente durante la pandemia, identifique la manera en la que se atendieron las dimensiones de la diversidad que plantean Galván y Espinosa (2017). Es decir, ¿de qué forma ha respondido a las exigencias que la situación de la pandemia le presenta para poder atender los aspectos o las dimensiones emocional, social y pedagógica para el aprendizaje de todas y todos sus estudiantes?



Dimensiones	Su experiencia docente
Pedagógica	





Dimensiones	Su experiencia docente
Emocional	
Social	

A partir de lo que anotó en la tabla anterior, ¿cuál es la dimensión menos atendida o considerada en su práctica cotidiana –pedagógica, emocional o social–? ¿Por qué considera que sea así? ¿Alguna de las dimensiones se hizo más presente o evidente en el tiempo de confinamiento? Anote a continuación los resultados de su reflexión:



--

En el texto *Resignificando la escuela en el contexto de pandemia* se menciona que uno de los problemas más visibles en este periodo es que niñas y niños prácticamente no aparecen en el centro de las preocupaciones de la escuela. La atención se centró en la cobertura escolar. Los programas, libros de texto y las prácticas de enseñanza no se situaron en la perspectiva de lo que interesa saber, conocer sobre lo que aprendieron –o no– los estudiantes, lo cual resulta hoy aún más necesario.

Además, la situación de crisis resultado de la pandemia aumentó la necesidad de acompañamiento y apoyo socioafectivo a las y los estudiantes y sus familias. Hace falta escuchar la opinión de niñas, niños y jóvenes, prestar atención a sus necesidades, inquietudes, intereses, formas de comprender los problemas que se atraviesan, las soluciones que imaginan, los temores y los sueños que tienen (OEI, s/f).




3.4 En la ventana I recuperó la opinión de sus estudiantes en torno a la escuela; en la ventana II analizó su práctica a partir de observarla. Sus reflexiones con base en estos aprendizajes en el taller son referentes importantes que permiten imaginar la consolidación de una educación inclusiva, que sumó a los desafíos cotidianos otros generados por la pandemia.

Identifique los principales retos que puede atender o en los cuales trabajar para mejorar, tome en cuenta las dimensiones planteadas por Galván y Espinosa (2017): la manera en que considera el contexto donde se ubica la escuela en que labora (dimensión social); el modo en que atiende lo emocional, así como la necesidad de fortalecer la dimensión pedagógica.



Dimensiones	Situaciones que se presentan en su escuela	Acciones para atender la diversidad y fortalecer la educación inclusiva
Social		
Pedagógica		





Dimensiones	Situaciones que se presentan en su escuela	Acciones para atender la diversidad y fortalecer la educación inclusiva
Emocional		



De ser posible, comparta el análisis realizado con otros docentes para recuperar las observaciones, puntos de vista o alguna otra propuesta de acciones que le ayuden a atender la diversidad en su aula.



Hacia nuevos horizontes

En ocasiones puede sentir que ejerce la docencia de manera solitaria, ya sea porque se encuentra en una escuela unidocente o porque haya pocos espacios para compartir con otros colegas las inquietudes y reflexionar sobre las posibles soluciones a los distintos retos que se enfrentan en el aula.

Por ello, en este apartado “Hacia nuevos horizontes” se busca orientar la reflexión para entender las situaciones, los retos y las dificultades que enfrenta en su escuela como docente multigrado y los cuales ha considerado desde la primera ventana. La reflexión permitirá identificar lo que podrá mejorar de su práctica educativa y propiciar de manera óptima la atención a la diversidad para avanzar hacia una educación inclusiva.

En el recorrido que ha realizado y, con los referentes teóricos que ha consultado, es posible visualizar avances en torno al reconocimiento de la atención a la diversidad en la escuela y de la construcción de una educación más inclusiva, en donde maestras y maestros demuestren el cambio de paradigmas en su práctica a favor de una educación para la diversidad, para todas y todos, teniendo presente el contexto de vulnerabilidad en que viven los estudiantes.

El día a día en la escuela multigrado, da cuenta de los éxitos y retos que enfrenta al ejercer su práctica docente, pero también abre la posibilidad para mostrar sus capacidades de auto reflexión. “Cada evento de la práctica educativa es un motivo para entender, comprender, analizar y reflexionar, ya que dependerá del lugar, espacio, tiempo, posición en la que se encuentran para interpretar o reinterpretar el hacer de su práctica docente en la vida cotidiana” (Téllez, Trejo y Guzmán, 2014).



3.5 ¿Qué debe fortalecer o modificar en su práctica?, ¿qué necesita aprender? ¿Cómo puede aprovechar la experiencia en las escuelas multigrado para desarrollar nuevos saberes? De las situaciones identificadas en la actividad anterior seleccione una, aquella que considere más apremiante atender o cuya atención sea fundamental para la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.



Situación importante por atender	Justificación para ser atendida
Acciones consideradas para mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes	

En el fondo, lo que se busca es que la escuela multigrado se convierta en ese espacio relevante para la construcción de experiencias significativas por parte de los estudiantes, donde lo aprendido resulte importante para reconocerse, cambiar formas de pensamiento y prácticas, además de que posibilite la construcción de herramientas para enfrentar las exigencias del mundo y configurar un futuro mejor, para lo cual el trabajo del maestro es central.

Al respecto, Iván Espinosa y Leticia Pons mencionan que hay dos componentes que son clave en la configuración de experiencias escolares significativas: la dimensión afectiva y el pensamiento crítico del profesorado. La primera, se refiere al establecimiento de relaciones de respeto por

la cultura del otro; por lo que es, piensa, cree y siente. Es decir, lo afectivo cobra importancia y se construye a partir de saberes y disposiciones –sentimientos y emociones– que concurren en la escuela y se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Espinosa y Pons, 2016).

Por otro lado, el pensamiento crítico del profesorado permite desarrollar procesos de reflexión sobre sus prácticas y fundamentos, así como de los elementos del currículum, con el fin de promover procesos de cambio y buscar alternativas a lo que se hace, para configurar aprendizajes más pertinentes para los estudiantes y los miembros de la comunidad de la que son parte. El docente que asume un pensamiento crítico no se limita a reproducir un conocimiento certero y acabado, sino que provoca procesos dialógicos para actuar sobre las condiciones de vida de sus estudiantes (Espinosa y Pons, 2016).

¿Cómo construir oportunidades para que los estudiantes de la escuela multigrado en la que labora experimenten experiencias significativas? ¿Cómo recuperar lo aprendido hasta el momento en este taller y qué cambios podría realizar en su práctica docente para ello?



3.6 Observar, revisar y analizar otras prácticas permite contar con referentes adicionales para reflexionar sobre las prácticas propias e identificar diversas posibilidades que tal vez no se hayan tomado en cuenta. A continuación, se presentan algunas acciones que, si bien se han aplicado en otros contextos, quizá le sean de utilidad para continuar reflexionando sobre las acciones que puede implementar en la mejora de su práctica y así ampliar las posibilidades para que sus estudiantes construyan aprendizajes significativos.

Tome en cuenta la situación problemática que identificó en la actividad 3.4 y las acciones que ha considerado hasta ahora. Con esto como base, ¿cuál de las siguientes propuestas se acerca o –le parece que– aporta elementos a lo que ha propuesto?

Título: Seamos reporteros	
<p>Propósito: generar actividades para que los alumnos identifiquen sucesos que ocurren durante el año en sus entornos o en otros lugares.</p>	
Aspectos para el trabajo multigrado	Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • Los equipos incluyen alumnos de grados distintos y diversos conocimientos. • Se reflexiona sobre el contexto comunitario al que pertenece la escuela y se puede promover la participación de las familias de los estudiantes. • Se contribuye a la comprensión del mundo y el momento actual en el que se vive, así como al fortalecimiento de la ciudadanía democrática, además de reflexionar sobre las fuentes de información y su visión. 	<p>Los niños buscan noticias que después reportan de distintas maneras: con imágenes, boletines, relatos, periódicos murales y programas de radio.</p> <p>a) El maestro relata como noticia un suceso desconocido para los niños. Les pide que conversen por equipos sobre algo que ellos observaron o escucharon en casa y que lo reporten al grupo como noticia. Comienzan a considerar las preguntas clave: ¿Qué pasó?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, y ¿quiénes?</p>



Aspectos para el trabajo multigrado	Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • Se puede desarrollar a lo largo del ciclo escolar. Todos deben tomar un acuerdo sólido para continuar actualizando las noticias e informarse de los sucesos. • Cada estudiante participa y aporta de diferente manera en el proceso de encontrar, reportar y producir noticias. • Se pueden hacer adecuaciones de acuerdo con los rasgos del grupo, las condiciones para desarrollar la actividad o los propósitos educativos que se busquen lograr. En su planeación el maestro identifica los medios de información más comunes en la localidad: prensa, radio, televisión o redes, además de recopilar algunos de las noticias de estos medios. 	<p>Distinguen entre lo que observaron y lo que sólo escucharon decir.</p> <p>b) Los alumnos traen noticias de casa y las cuentan al grupo. Revisan si las noticias responden a las preguntas clave. El maestro les pide comparar los medios que dieron a conocer esas noticias y ayuda a distinguir las que están basadas en hechos reales de los cuentos y rumores. Por parejas deciden cuál podría ser una noticia de la localidad y la escriben.</p> <p>c) El maestro pide a los alumnos que encuentren noticias de un periódico e identifiquen sus elementos. Se forman equipos que se turnan cada mes para recabar noticias recientes y formar un periódico mural o un boletín escolar; unos son reporteros, otros redactan o pasan en limpio la noticia y otros la ilustran o forman el <i>periódico o boletín</i>.</p> <p>d) El maestro forma equipos que se turnan para reportar noticias en los eventos escolares, como cápsulas o programas de radio. Los que se eligen reporteros traen noticias locales; otros elaboran el guión y otros ensayan las noticias para narrarlas como locutores de radio. Ensayan y graban sus programas.</p>

Fuente: Rockwell y Rebolledo (coords.), 2016.

Título: La magia de los libros: estrategia multigrado para rescatar los libros de la biblioteca	
<p>Propósito: mejorar la comprensión lectora de los estudiantes mediante la transición de las prácticas tradicionalistas al diseño y la implementación de secuencias didácticas que propiciaran que los alumnos fueran paulatinamente más competentes para localizar información y desarrollar su capacidad de análisis, así como permitirles conocer la variedad de libros que existen en su biblioteca escolar, lograr que la lectura sea una actividad diaria y placentera, y facilitarles el acceso a los conocimientos de todas las asignaturas.</p>	
Aspectos para el trabajo multigrado	Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • Una prioridad en la educación es que alumnas y alumnos reflexionen los textos, comprendan su contenido, interpreten la información y aprendan a leer bien; por ello, en la escuela se requiere mejorar la práctica educativa implementando estrategias innovadoras que les motiven y contribuyan al desarrollo de sus competencias comunicativas. • Al ser estrategias diversas que se implementan con el propósito señalado, se promueve la integración de equipos variados con los distintos grados o la interacción de todos los estudiantes del grupo o de la escuela. • Crear un ambiente favorable para fortalecer la comprensión lectora, a partir del uso de los acervos de la biblioteca y de los Libros del Rincón, con el propósito de que los alumnos lean, compartan, comprendan y reflexionen sobre las lecturas; además, que conozcan y tengan acceso a los diferentes libros de la biblioteca. • Aprovechar las ideas e intereses de cada estudiante. Apoyarse en los de mayor edad para que ayuden a los menores a comprender las actividades en cada estrategia didáctica implementada. • Captar la atención de los estudiantes al plantear actividades de su interés que se relacionan con su contexto, planear las estrategias previendo el tiempo requerido y las posibles dificultades. No desistir es fundamental para llegar hasta el final y lograr lo deseado. 	<p>Algunas estrategias:</p> <p>Dibujar para ampliar. Leer en voz alta algún cuento de su interés, realizando las entonaciones adecuadas para captar la atención; pausar en los momentos más emocionantes creando una incógnita a los alumnos sobre lo que ocurriría en la historia. Al momento, las y los estudiantes dibujan los acontecimientos; esto los estimula a imaginar y formular hipótesis para explicar los incidentes en los relatos. También les permite reflexionar sobre los hechos ocurridos anteriormente y prever lo que vendrá enseguida.</p> <p>Narraciones en colaboración. Para esta actividad se necesita que los alumnos creen sus propios relatos con el apoyo de imágenes. Al final, se comparte la narración original dándoles oportunidad para ordenar las ilustraciones correctamente. A partir de fragmentar un texto –se seleccionan pasajes de 200 a 500 palabras– se da una tira con el fragmento a cada niño; después, entre todos tratan de reconstruir el texto buscando que los fragmentos tengan coherencia. Analizan cuidadosamente cuál fragmento iría primero y así sucesivamente; al principio se enfrentan algunas dificultades, pero con preguntas sencillas se va guiando la actividad.</p>

Aspectos para el trabajo multigrado	Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> Evitar abordar la lectura de manera tradicional, con cuestionarios extensos y aburridos para comprobar si comprenden el texto; dar un giro didáctico, planteando situaciones creativas, divertidas e interesantes. 	<p>Fichas de personajes. Todos, niños y niñas desde primero hasta sexto grado, pueden realizar esta actividad sin mostrar dificultad. Se puede emplear para centrar su atención en las características de los personajes; a ellos les resulta emocionante porque elaboran fichas divertidas y al momento de compartirlas se pueden producir momentos de risa. Al crear las fichas se les da la oportunidad de que se basen tanto en los acontecimientos del relato como en una interpretación propia; lo importante es que se atrevan a plasmar sus ideas e imaginen nuevas cosas. Escriben la edad del personaje, sus pasatiempos y los propósitos en su vida, entre otras cosas. Las fichas pueden utilizarse con cualquier texto narrativo y principalmente alguno agradable para los alumnos.</p> <p>Lectura en voz alta. Para que los estudiantes valoren los avances que van adquiriendo con respecto a la comprensión lectora, se puede organizar en la escuela una muestra de lectura en voz alta; se pueden invitar a los padres de familia y otras personas de la comunidad con la finalidad de integrarlos en este tipo de actividades. Niñas y niños buscan en la biblioteca títulos que llamen su atención y les parezcan agradables para el auditorio y se preparan para leer correctamente frente al público.</p> <p>Promoción del acervo bibliográfico. Los estudiantes elaboran carteles atractivos de los diferentes cuentos analizados, donde invitan a las personas de la comunidad a disfrutar las maravillosas historias. Un día a la semana se visitan en sus casas a las personas invitadas, con la intención de promocionar y prestar libros; los niños platican aspectos relevantes de cada narración y cosas que encuentran emocionantes.</p>

Fuente: Reyes, 2017.

Título: Una estrategia didáctica para el aprendizaje colaborativo	
Propósito: apoyar la implementación de una estrategia didáctica que tenga como base el aprendizaje colaborativo en las aulas, considerando los rasgos de grupos y estudiantes, así como las condiciones que la favorecen.	
Aspectos para el trabajo multigrado	Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • La implementación del aprendizaje colaborativo en el aula debe considerar un conjunto de elementos fuertemente relacionados. Entre otros, hay que tener en cuenta las características del alumnado (sus conocimientos previos, sus intereses...) y sus relaciones, el clima de clase, la definición de los objetivos de aprendizaje y también los contenidos. • El aprendizaje colaborativo se traduce en una propuesta didáctica que puede desarrollarse de manera puntual, en el marco de ciertas actividades, o bien puede tener carácter sistemático y holístico cuando constituye un enfoque de enseñanza y de aprendizaje. La puesta en marcha de actividades puntuales, o bien de una modalidad de enseñanza y de aprendizaje a partir de un enfoque colaborativo en el aula, requiere de una propuesta didáctica y de un proceso que se define por una serie de fases o momentos: diagnóstico, planificación, implementación, reflexión y evaluación. 	<p>El diagnóstico implica, por encima de todo, conocer a profundidad al estudiantado para una adecuada implementación de las siguientes fases de la propuesta didáctica. El o la docente debe ser capaz de identificar en cada uno de sus estudiantes, cuáles son sus principales intereses, su nivel de conocimientos, su situación socioemocional, su motivación, la relación con sus pares. Conocer la estructura del grupo, cuál es su organización y si está cohesionada. Identificar relaciones de parejas o subgrupos entre el alumnado, creadas de forma natural. Comprender los valores más apreciados y más rechazados por las y los estudiantes –cultura del aula–. Describir posibles factores discriminatorios, así como sus razones –sexo, religión, raza–. Identificar al alumnado: quién destaca, o no, en lo escolar; al líder natural –con valoraciones positivas–; al aislado –sin valoraciones positivas ni negativas–; y al rechazado –con valoraciones negativas–.</p> <p>Lo principal son los propósitos de la enseñanza. Algunos objetivos propios del aprendizaje colaborativo que como docentes pueden buscarse son: favorecer relaciones de amistad, aceptación y cooperación; superar prejuicios; fomentar una actitud más activa ante el aprendizaje; aumentar el sentido de la responsabilidad; desarrollar la capacidad de cooperación y comunicación; mejorar los aprendizajes curriculares.</p> <p>En el aprendizaje colaborativo las agrupaciones no son aleatorias, sino que, por el contrario, deben estar muy bien pensadas y ponderadas por la o el docente. Los grupos constituyen las células de aprendizaje en la que cada estudiante se desarrolla. A este respecto, las y los docentes deben preguntarse ¿cómo hacer los grupos?, ¿qué características deben tener los grupos?, ¿de cuántas personas?, ¿qué grado de homogeneidad o heterogeneidad entre sus miembros? Aun cuando puedan existir números ideales para la integración de los grupos, siempre deben considerarse elementos como la actividad, el propósito, las y los estudiantes, y el clima del aula, para determinar el tamaño apropiado de cada grupo. Una posibilidad para confeccionar los grupos base o estables –con el objetivo de garantizar la heterogeneidad– consiste en formar tres grandes grupos con el conjunto del alumnado, divididos en:</p>

Aspectos para el trabajo multigrado	Desarrollo
	<p>a) Alumnas y alumnos capaces de ayudar a otros: suelen representar una cuarta parte de la clase y destacan por su iniciativa, liderazgo, motivación y entusiasmo.</p> <p>b) Alumnas y alumnos con ciertas dificultades educativas: suelen conformar otra cuarta parte de la clase y presentan menor rendimiento escolar o motivación, o precisan algún tipo de ayuda.</p> <p>c) El resto de alumnas y alumnos: puede suponer la mitad de la clase.</p> <p>Un equipo base ideal de cuatro miembros estaría constituido por una o un estudiante de tipo “a”, otra u otro de tipo “b” y dos de tipo “c”. También se aconseja que dentro de cada equipo de base haya un equilibrio en cuanto a género, etnia, religión, etcétera. Como las situaciones educativas reales no suelen ser ideales, el o la docente debe adaptar este esquema a la realidad escolar.</p> <p>Las actividades de enseñanza determinan el clima del aula y la cultura de aprendizaje que las y los docentes quieren instalar en sus clases. Por ello, en este caso se debe ser consciente de que el aprendizaje colaborativo exige, de forma general, diversidad de metodologías y técnicas didácticas activas. Siendo la mayoría de las metodologías de tipo activo –método por proyectos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, etcétera–, esto no implica que, en el conjunto de las sesiones didácticas a planificar, no se incluyan enfoques de enseñanza-aprendizaje declarativos –donde el estudiantado tiene una posición menos activa–. Sin embargo, una vez iniciado el momento de aprendizaje colaborativo, es necesario incorporar enfoques de aprendizaje y modalidades de enseñanza procedimentales, donde las y los estudiantes, fundamentalmente, aprenden haciendo junto a otros.</p> <p>La implementación no depende únicamente del alumnado, sino también responde al papel de la o el docente y a sus planteamientos, entre los que destacan los siguientes principios:</p> <p>a) Es fundamental que el profesorado especifique las metas y los objetivos de la actividad para motivar y comprometer al estudiantado al logro de esto.</p> <p>b) La o el docente debe intervenir para asesorar y asistir cuando el grupo se enfrente con problemas en el trabajo colaborativo.</p>



Aspectos para el trabajo multigrado	Desarrollo
	<p>c) La claridad en las consignas de la tarea es esencial.</p> <p>d) Aprender con iguales no implica que el o la docente desaparezca y abandone a sus estudiantes, quienes siempre requieren pautas y seguimiento.</p> <p>e) El o la docente debe lograr que todos sus estudiantes alcancen las metas previstas, por lo que sus intervenciones y orientaciones tienen que formar parte de las dinámicas de trabajo en cada uno de los grupos de la clase.</p> <p>Así, se entiende la evaluación como una valoración que las y los docentes hacen del aprendizaje, por lo que deben ofrecer tanto evaluación grupal como individual a lo largo del proceso, permitiendo que avancen y mejoren gracias a esa evaluación –de tipo formativo–.</p>

Fuente: Vaillant y Manso, 2019.

¿Qué estrategia aporta algún elemento para repensar las acciones consideradas y enfrentar la situación que identifica como principal problemática en la escuela multigrado?



3.7 Con base en lo analizado de las propuestas aquí presentadas desarrolle un escrito sobre las implicaciones –en términos de posibilidades y dificultades– para implementar alguna de las estrategias de atención a la diversidad referidas, considerando las dimensiones social, pedagógica y emocional revisadas.



Se vive en un mundo donde las recetas para enfrentar los problemas sociales y educativos han perdido vigencia. La construcción de respuestas cobra un significado desde los contextos particulares donde la práctica educativa se desarrolla. En este sentido, las estrategias que otros implementan o las propuestas que se hacen desde otra realidad constituyen referentes para pensar la propia, e identificar algunas alternativas para seguir mejorando los ambientes de aprendizaje de los estudiantes y fortalecer el desarrollo profesional particular.



3.8 Piense qué puede modificar e innovar en su práctica educativa para hacer frente a los problemas que identificó. Considere como un aspecto central de su propuesta el trabajo colaborativo que puede desarrollar en el aula y la escuela, pero también aquel que pueda realizar con otros colegas docentes.

Describa de forma breve la situación que desea mejorar, a partir de los problemas identificados y lo analizado hasta el momento.



¿Qué espera lograr? Sintetice a continuación lo que pretende hacer y los cambios que espera promover con ello.





Punto
de apoyo

La innovación de la práctica educativa cobra significado en cada uno de los contextos particulares donde se introducen cambios deliberados y planificados para mejorar una situación determinada asociada con los procesos de aprendizaje y enseñanza. Así, algo que parece innovador en una realidad particular, en otra es parte de la cotidianidad. Abordar situaciones educativas, de forma diferente a las usuales, parte del reconocimiento de lo que se desea cambiar y sobre lo que se tiene una clara intencionalidad. La mejora de estas situaciones pedagógicas puede ser a partir de contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares, entre otros aspectos. La reflexión de la práctica es central en este proceso y, como parte de ella, la revisión constante de las acciones que se implementan a fin de realizar ajustes para atender las dificultades que se vayan presentando durante el desarrollo de la innovación. También la documentación de la práctica profesional se constituye en una alternativa para aprender críticamente de ella y mejorar el quehacer docente; permite compartir los aprendizajes con quienes han desarrollado experiencias similares y aporta a la comprensión de los procesos educativos, es decir, puede contribuir a la creación de conocimiento científico.

Fuente: Canedo, 2018.



Espiral en movimiento

Como maestro, todos los días se toman decisiones con el propósito de crear las mejores condiciones para que los estudiantes aprendan. Para ello, se buscan alternativas que enfrenten los retos que se presentan en los contextos particulares donde se trabaja. En las escuelas multigrado, como se sabe, los retos parecen multiplicarse y las respuestas a ellos se construyen con los referentes que se poseen, y los recursos y apoyos que se tienen al alcance.

Este taller ha pretendido constituir un referente y un apoyo en la búsqueda de alternativas, a partir de una mirada crítica de la propia práctica, la reflexión sobre la experiencia docente y de aprendizaje de los estudiantes, así como su contrastación con algunos elementos conceptuales y metodológicos que proporciona la investigación educativa. Siempre hay espacio para mejorar lo que se hace, aunque los cambios que se promueven sean paulatinos. La innovación educativa es una posibilidad.



3.9 Ahora que están reunidos en la tercera sesión de trabajo presencial, el centro del análisis será la revisión de sus planteamientos para atender los problemas que enfrentan en la construcción de una educación más inclusiva.

La experiencia que se ha vivido con la pandemia en el país y en todo el mundo es, como se ha mencionado, un referente más para mirar críticamente la práctica docente. No hay que perderlo de vista al momento de repensar lo que se realiza y en la construcción de formas distintas de mirar y de hacer educación. Al respecto, se recomienda que vean el video [Educación multigrado en tiempos de pandemia a un año](#), que muestra estrategias desarrolladas por algunos maestros durante la pandemia. Es posible que sean similares a las que ustedes pusieron en práctica.

Con esto y, lo analizado por ustedes hasta el momento, reflexionen sobre los aspectos que se ponen en juego para dar respuestas a las exigencias y los problemas cotidianos de la práctica docente.

- ▶ ¿Qué se buscaba con las estrategias/acciones puestas en marcha?
- ▶ ¿Cuáles son las coincidencias con lo que ustedes realizaron?
- ▶ ¿De qué manera atendió el maestro las dimensiones de la diversidad: social, emocional y pedagógica?
- ▶ ¿Cómo contribuyen a la construcción de una educación más inclusiva?

Escriba a continuación sus reflexiones:



3.10 Ahora que está reunido con otros docentes, se propone que expongan los aspectos centrales de sus propuestas de mejora registradas en la actividad 3.8 para que reciban comentarios y recomendaciones de otros. El siguiente listado puede ser de utilidad para orientar el diálogo y las aportaciones a las propuestas de los diferentes maestros participantes:

- ▶ La situación de la práctica educativa que se desea mejorar es clara.
- ▶ Favorece la participación entre todas y todos para construir conocimiento.

- ▶ Recupera y valora las experiencias, los intereses y los elementos esenciales de la identidad de las y los estudiantes para favorecer un sentido de pertenencia, seguridad y dignidad.
- ▶ En lo planteado se identifica el trabajo colaborativo o los aspectos relacionados con la educación inclusiva.
- ▶ Las acciones propuestas son innovadoras para el contexto en el que se plantean.



3.11 A partir de lo dialogado, ¿cuáles son los ajustes que considera relevantes realizar a su propuesta? ¿Por qué? Desarrolle un texto argumentativo con las alternativas consideradas para mejorar su práctica, tomando en cuenta los aportes del colectivo docente.



Implemente lo que ha planteado para mejorar su práctica educativa y recuerde escribir sobre su experiencia de manera permanente y compartirla con sus colegas en los espacios disponibles para el diálogo entre docentes.



3.12 Para finalizar, la metáfora del horizonte podría indicarle un punto de llegada, un camino a seguir, un paisaje que va cambiando según las condiciones del momento.

Éste ha sido el sentido de nombrar al Taller “Horizontes para la práctica docente en multigrado”: *educación inclusiva* para dejar una idea de rumbo y dotar de diferentes miradas, a partir de cada una de las ventanas, respecto de la compleja tarea de la enseñanza en multigrado y también de su potencial pedagógico en la atención de la diversidad.

A manera de cierre, se le propone enlistar a continuación las ideas clave que le deja su recorrido y aprendizaje en este taller. Compártalas con sus colegas en esta sesión.



Giro sostenido

Para profundizar en aspectos sobre prácticas innovadoras y revisar algunas alternativas para instrumentar en las escuelas multigrado, se recomiendan:

- **Prácticas innovadoras**

Es un espacio en el que diferentes actores del ámbito educativo de la educación básica y media superior comparten experiencias de intervención que se han implementado con la finalidad de mejorar el logro de los aprendizajes, la convivencia escolar o la gestión pedagógica. También se incluyen orientaciones que fundamentan y orientan la sistematización de las prácticas educativas.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación,
Prácticas innovadoras [página web].

<<https://www.inee.edu.mx/categoria/practicas-innovadoras/>>.



- ***Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado***

Estrategias desarrolladas por maestros de escuelas multigrado, organizadas en veinte temas nodales, diez del campo de la Comunicación y el lenguaje y diez del campo del Pensamiento matemático, que se consideraron fundamentales desde preescolar hasta el inicio de la secundaria.

Rockwell, E. y Rebolledo, V. (coords.) (2016).

Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado.

<<https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>>.

- ***Planificar la enseñanza del lenguaje para un aula unitaria. Decisiones y criterios didácticos***

Se refiere a algunas decisiones y criterios didácticos. Se analizan algunos problemas de investigación didáctica respecto al énfasis en el grupo por sobre el individuo, reducción de trabajo y circulación, colectivos de saberes, la tutoría unilateral, tutela de mayores.

Dra. Mirta Castedo Argentina, (2021, 30 de julio). *Planificar la enseñanza del lenguaje para un aula unitaria. Decisiones y criterios didácticos* [conferencia].

Red Temática de Investigación de Educación Rural, México.

<<https://www.facebook.com/redrier/videos/245033724124133/>>.

- ***Eje 2. Recursos pedagógicos para la enseñanza. Una noción desde el aula multigrado***

Los autores se adentran en el escenario real de trabajo del profesor multigrado y muestran la diversidad de recursos que éste utiliza para trabajar con dos o más grupos de forma simultánea, sus características, el uso pedagógico que le dan y el contexto escolar donde cobran sentido.

Amanda Cano Ruiz y

Enrique Ibarra Aguirre. V. (2018). *Vulnerabilidad,*

innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado [pdf].

<<https://escuelarural.net/IMG/pdf/EscuelasMultigradoDigital.pdf>>.

- ***Organización del grupo multigrado***

Presenta estrategias sobre cómo brindar una enseñanza simultánea con los diferentes grados, de qué manera agrupar a los estudiantes, y cómo alternar la atención conjunta y diferenciada con base en las características del grupo.

Popoca, C. et al., (2016). *Orientaciones didácticas para el docente con grupos multigrado* [pdf].

<<http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-multigrado-generales/organizacion-del-grupo-multigrado/>>.

- ***Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo***

Propicia la comunicación horizontal, el respeto a las distintas opiniones y a los ritmos de aprendizaje, la colaboración solidaria y el interés personal por aprender.

Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social. (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria Modelo ABCD.* Consejo Nacional de Fomento Educativo.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco_Curricular.pdf>.

Referencias

- Aguirre, E. (2020, 10 de junio). Experiencia profesional docente multigrado durante el confinamiento. *Educación futura*. <<https://www.educacionfutura.org/experiencia-profesional-docente-multigrado-durante-el-confinamiento/>>.
- Araque, A. (2018, 5 de octubre). *Ser docente: más allá de enseñar contenidos, transmitir experiencias de aprendizaje*. Universidad Nacional de Valencia. <<https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/ser-docente-mas-alla-de-ensenar-contenidos-transmitir-experiencias-de>>.
- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5): 40-53. <<https://www.redalyc.org/journal/5717/571763394003/html/>>.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*, (229): 12-16.
- Cámara de Diputados, (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Canedo, G. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/documento_PI.pdf>.
- Centro de Estudios Educativos, A.C. (2016). Para reconsiderar la estrategia “reconcentración de escuela” planteada por la SEP. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(4): 5-10. <<https://www.redalyc.org/journal/270/27049500001/html/>>.
- C.E.I.P. “Ciudad del Campo”. (s/f). *Autoevaluación de la práctica docente*. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/buenaspracticas/files/formidable/6/c9_42856341g_evidencia-9.pdf>.
- Congreso de la Unión. (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019>.
- , (2019, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019>.
- Contreras, D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2): 61-81. <<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>>.
- De la Vega, L. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v14n2/0718-7378-rlei-14-02-153.pdf>>.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2): 25-48. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994222>>.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327): 31-48. <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668119/educacion_echeita_RE_2002.pdf?sequence=1>.
- Elizondo, M. (2020). *El sembrador* [documental]. Centro Universitario de estudios cinematográficos. <<https://www.filminlatino.mx/pelicula/el-sembrador?watchTrailer=1>>.

- Espinosa, I. y Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2): 47-70. <<https://rieoei.org/RIE/article/view/100>>.
- Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio De caso en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49): 1-19.
- García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1): 177-189. <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art10.pdf>>.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial): 1-15. <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>>.
- GEM Report UNESCO. (2020, 22 de junio). *Inclusión y educación: todos, sin excepción* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-2-F0KK1C_k>.
- Hermida, A. (2011). *Observar la propia actuación docente. Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente* [tesis de maestría, Nebrija Universidad].
- ITSON. Instituto Tecnológico de Sonora. (s/f). *Autoevaluación sobre la práctica docente* [formato]. <<https://www.itson.mx/servicios/cualificacion/Documents/Instrumento%20Autoevaluacion.pdf>>.
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria, durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1): 1-21. <<https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>>.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (49). <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002>.
- Juárez, D. y González, J. (coords.) (2020). *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales*. Colofón ediciones académicas.
- Kortagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24): 83-101.
- Londoño, C. (2019, 28 de mayo). La desafiante travesía de un profesor mexicano que eligió enseñar en una escuela rural multigrado. *eligeeducar*. <<https://eligeeducar.cl/historias-docentes/la-desafiante-travesia-de-un-profesor-mexicano-que-eligio-ensenar-en-una-escuela-rural-multigrado/>>.
- Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- _____, (2021). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente*. Educación básica y media superior [documento de trabajo].
- Meléndez, L. (2004). Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo. *Revista Parlamentaria*, 12(2).
- Morcillo, V. y García, F. (2014). El aula en contextos diversos: algo más que distintos escenarios de aprendizaje. *Investigación en la escuela*, (82): 59-71. <<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6887/6092>>.
- Muñoz, M. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la educación inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1): 95-110.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, 25 de julio). *Resignificando la escuela en el contexto de pandemia. Principios, recomendaciones e ideas para*

- la acción. <<https://oei.int/oficinas/chile/noticias/guia-resignificando-la-escuela-en-el-contexto-de-pandemia-principios-recomendaciones-e-ideas-para-la-accion>>.
- Oropeza, D. (2020). Montaña de Guerrero: cuando la educación a distancia se topa con la realidad. *Pie de página*. <<https://piedepagina.mx/la-pobreza-de-la-montana-de-guerrero-impide-las-clases-a-distancia-durante-la-pandemia/>>.
- _____, (2021). *Docentes de a pie. Enseñar en pandemia*. <https://brigadaparaleerenlibertad.com/documents/public/books_file/6E9wKgUckD3o2g7IAfL59cenpySaKu84SSpRarmt.pdf>.
- Popoca, C. (2016). *Orientaciones didácticas para el docente con grupos multigrado* (44-63). Red Temática de Investigación de Educación Rural. <<http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-multigrado-generales/organizacion-del-grupo-multigrado/>>.
- Poy, L. (2020, 20 de junio). En escuelas multigrado, un millón 778 mil alumnos de educación básica del país. *La Jornada*. <<https://www.jornada.com.mx/2020/06/20/politica/017n4pol>>.
- Proyecto multigrado a distancia. (2021, 04 de abril). *Educación multigrado en tiempos de pandemia a un año* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=j_QR1WSYBMI>.
- Reyes, R. (2017). *La magia de los libros: estrategia multigrado para rescatar los libros de la biblioteca*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <<https://www.inee.edu.mx/la-magia-de-los-libros-estrategia-multigrado-para-rescatar-los-libros-de-la-biblioteca/>>.
- Robo, P. (2004). *Análisis de prácticas profesionales. Dispositivo de formación de acompañamiento*. <<https://studylib.es/doc/4998341/an%C3%A1lisis-de-pr%C3%A1cticas-profesionales---site-patrick-robo>>.
- 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*, 2(3): 1-241. <<https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/33/43>>.
- Rockwell, E. y Rebolledo V. (2016). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. <<https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>>.
- Rossainz, C. (2020). *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la sierra de Chiconquiaco, Veracruz. 2018-2019* [tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social].
- Serrano, A., Brigham, B., Arriaga, R. y Pérez, M. (2017). La observación de las prácticas docentes. Implicaciones para el desarrollo de instrumentos, su implementación y uso para la mejora de las prácticas [simposio]. XIV Congreso nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf>.
- _____, (2019). *Acuerdo Educativo Nacional para la implementación operativa de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. <https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf>.
- Sistema Zacatecano de Radio y Televisión. (2020, 16 de noviembre). *El único maestro en San Juan de los Herrera* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=oF3APmCaalU>>.
- Sitio Conectate UEPC. (2012, 29 de agosto). *Inclusión educativa: un desafío al saber pedagógico* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=K215MdQuXkk>>.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados* (100-132). Paidós. <<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>>.
- Téllez, B., Trejo, R. y Guzmán, P. (2014). La práctica docente, entramados y repercusiones [ponencia]. *Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa*. <<https://transformacion-educativa.com/la-practica-docente-entramados-y-repercusiones/>>.

- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva* (71-89). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metlas-inclusiva.pdf>>.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. Nota Técnica n.º7, *Líderes educativos*, Universidad de Concepción: Chile.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008, 18 de julio). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro [conferencia]. *Conferencia internacional de educación*, Ginebra. <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf>.
- _____, (s/f). Inclusión en la educación, en: <<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>>.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo* (51-76). Summa. <<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/80352/1/aprendizaje-colaborativo-vaillant-manso.pdf>>.
- Vargas, C. (2008). Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales en Costa Rica. *Revista Educare*, 12(Extraordinario): 79-97. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781030.pdf>>.
- Verne. (2017, 02 de febrero). *El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=fXBXOaLcMZg>>.

Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva.
Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad
es una publicación de la Comisión Nacional para
la Mejora Continua de la Educación.
Julio de 2022.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-45-3



9 786078 829453

ISBN: 978-607-8829-52-1



9 786078 829521