

LA AUTONOMÍA DE LAS AULAS MULTIGRADO Y LA ASPIRACIÓN AL MODELO GRADUADO

Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz

CARLOS ROSSAINZZ MÉNDEZ / FELIPE J. HEVIA

Resumen:

Este artículo describe, desde un enfoque etnográfico, dos ideas de la cultura escolar en una escuela multigrado de la sierra de Chiconquiaco, Veracruz, México, observada durante el ciclo escolar 2018-2019. Primero se explicita el concepto de cultura escolar, enfatizando en sus cualidades histórica, dinámica y representativa. Luego se avanza en una categorización del conocimiento sobre las escuelas multigrado. En la parte más extensa, el trabajo presenta el conocimiento empírico sobre dos ideas que inciden en los discursos y prácticas escolares: 1) la autonomía de cada aula y 2) la baja valoración de la modalidad multigrado en relación con la escuela graduada. En la escuela, ambas ideas trazan particularidades de los espacios multigrado, las cuales resultan en una imbricación de intereses docentes, sentidos locales y condiciones territoriales.

Abstract:

Based on an ethnographic focus, this article describes two ideas of school culture in a multigraded school in the mountainous region of Chiconquiaco, Veracruz, observed during the 2018-2019 school year. First, the concept of school culture is explained, with emphasis on its historic, dynamic, and representative qualities. Then, knowledge about multigraded schools is categorized. In the most extensive section, the article presents empirical knowledge on two ideas that influence school discourses and practices: 1) the autonomy of each classroom; and 2) the low evaluation of multigraded environments in contrast with graded schools. In this school in Veracruz, both ideas reveal the uniqueness of multigraded spaces, which result in an interweaving of teachers' interests, local meanings, and geographical conditions.

Palabras clave: cultura escolar; etnografía; escuela multigrado; educación rural; México.

Keywords: school culture; ethnography; multigraded school; rural education, Mexico.

Carlos Rossainzz Méndez: Maestría en Antropología Social del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Golfo, Calle Encanto s/n, El Mirador, 91170, Xalapa-Enríquez, Veracruz, México. CE: hitrossainzz@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7719-5147>

Felipe J. Hevia: profesor-investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Golfo, Xalapa, Veracruz, México. CE: fhevia@ciesas.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-4424-5320>

Introducción

Este artículo pretende aportar conocimiento, atendiendo a la falta de estudios etnográficos, sobre la cultura escolar de escuelas multigrado, en Veracruz, México. Específicamente, su propósito es describir empíricamente dos ideas de la cultura escolar y sus manifestaciones cotidianas en una escuela multigrado de la sierra de Chiconquiaco, Veracruz, durante el ciclo escolar 2018-2019.

Como veremos a continuación, desde la antropología y la investigación educativa se ha desarrollado el concepto de “cultura escolar” para definir procesos de mediación entre los sujetos conocedores y los que desean aprender (Rockwell, 2000:13). La cultura escolar y sus múltiples dimensiones permiten comprender mejor las diferencias culturales según los contextos regionales, así como discutir en torno a la necesidad de contar con políticas educativas que garanticen el derecho a una educación pertinente y de calidad para todas las personas a lo largo la vida.

El contexto específico que se analiza aquí es la escuela multigrado, por su importancia en el estado de Veracruz (60.45% de las escuelas son de este tipo) y por las particularidades culturales que esta modalidad educativa encierra. Por lo tanto, en las líneas próximas y desde una mirada etnográfica se trazan sentidos y prácticas cotidianas en torno a una primaria multigrado, buscando evidenciar la relevancia de la cultura escolar en zonas rurales en México.

Cabe aclarar que el artículo se basa en la tesis, inédita, *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la sierra de Chiconquiaco, Veracruz, 2018-2019*, presentada en 2020 por Carlos Rossainzz Méndez, para obtener el título de maestría en Antropología social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Específicamente, para este artículo se adaptan las descripciones, testimonios y viñetas etnográficas correspondientes al tercer capítulo, titulado “Cada aula es una escuela” y las aspiraciones al modelo graduado (Rossainzz, 2020:82-124).

Cultura escolar

La cultura escolar es una categoría analítica central para la antropología educativa dentro y fuera de México (Eisenhart, 2018; Rockwell y González Apodaca, 2016:9). Al respecto, sobresalen los aportes de María Bertely y de Elsie Rockwell. Bertely define a la cultura escolar usando el concepto más antropológico de cultura, a la que define como:

[...] el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano, y que suelen transmitirse -no mecánicamente- en el tiempo y en el espacio de una generación a otra [...] La cultura escolar, como unidad social específica, posee algunas de estas características (Bertely, 2000:45).

Las características particulares de la cultura escolar toman forma en tres dimensiones analíticas: institucional-política, curricular, y social. La primera remite a los procesos no pedagógicos, como las políticas educativas, la gestión escolar, la normatividad, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad, entre otros aspectos. Esta dimensión permite describir etnográficamente las condiciones de trabajo de las y los docentes,¹ el verticalismo, centralización estatal de la gestión y toma de decisiones educativas. La dimensión curricular, por su parte, se centra en el modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases, enfocando su mirada en los aspectos implícitos y explícitos del currículo escolar, las formas de administración de estrategias y recursos didácticos al interior del aula, las perspectivas pedagógicas de los maestros, así como las expectativas de aprendizaje de los alumnos. La dimensión social, por último, resalta los nexos entre la escuela y “los grupos económica, cultural o históricamente diferenciados”. Los estudios respecto de esta dimensión critican la homogeneidad de las políticas y programas educativos y “reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas” (Bertely, 2000:46-47).

Rockwell, por otro lado, presenta una definición relacional de cultura escolar, poniendo el acento en los procesos de mediaciones y buscando expandir la idea de “cultura escolar” a una forma de transmisión de la cultura en un tipo de mediación específico, la escuela:

Podemos pensar en la escuela, de manera genérica, como un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente entre un sujeto “conocedor” y otros sujetos que desean aprender [...] Este proceso de mediación ocurre de manera más o menos formal y deliberada en toda sociedad, aunque en cada una las maneras de propiciar y potenciar este encuentro intergeneracional con los objetos culturales es diferente [...] Ampliar nuestra

concepción de lo que puede ser considerado como transmisión “escolar” de la cultura tiene varios sentidos. Por una parte, permite recuperar la riqueza y la diversidad de las experiencias educativas del pasado, en todos los pueblos. Por otra parte, permite apreciar la diversidad que existe incluso dentro de las escuelas formales que conocemos, y también imaginar, a partir de ello, posibles caminos para las escuelas en el futuro (Rockwell, 2000:14-15).

Así, la transmisión cultural que se genera en un espacio específico de intermediación permite pensar los estudios sobre cultura escolar en tres dimensiones, según la autora: procesos de larga duración, continuidad relativa y co-construcción cotidiana. La primera incluye algunas herramientas y prácticas milenarias que son patrimonio de la humanidad, entrelazando procesos biológicos y culturales, como el cuidado social del desarrollo de los humanos menores. La dimensión de continuidad relativa se centra en la vida cotidiana de las escuelas, buscando tanto prácticas comunes como rasgos que las hacen únicas y diferentes. “El plano de la continuidad relativa nos obliga a ver la heterogeneidad real de las culturas escolares. No se trata de diferencias simplemente metodológicas o pedagógicas, sino de profundas diferencias histórico-culturales” (Rockwell, 2000:19). Por último, la co-construcción cotidiana se enfoca en la producción cultural que realizan los sujetos que se encuentran en el espacio escolar. En esta dimensión es clave situar la actividad como procesos y como unidad básica de análisis, que implica tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto (Rockwell, 2000:20).

El concepto de cultura escolar se emplea regularmente en investigación educativa. Como plantea Elías (2015:286), esta noción ha estado muy relacionada con la descripción de los rasgos que permitan comprender el funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, Deal y Peterson definen a las culturas escolares como “redes complejas de tradiciones y rituales construidas a lo largo del tiempo a medida que los profesores, estudiantes, padres y administradores trabajan juntos y se enfrentan a las crisis y los logros” (Deal y Peterson, 2009:7) (traducción libre de los autores). La idea de definir una “cultura escolar” desde una visión más cercana a la idea de “clima escolar”, describiendo el funcionamiento y gestión de las escuelas, ha permitido su incorporación a las discusiones sobre “efectividad escolar” (*school effectiveness*) buscando, por ejemplo, asociar estas formas culturales

con los resultados de logro educativo (Hargreaves, 1995; MacNeil, Prater, y Busch, 2009).

Con base en las ideas señaladas es posible sintetizar a la cultura escolar como un conjunto de conocimientos, significados y prácticas que se manifiestan en diferentes dimensiones, según la naturaleza de la situación escolar. Al mismo tiempo se reconoce su cualidad dinámica y si bien está históricamente configurada, es co-construida cotidianamente.

Analíticamente la cultura escolar evidencia los rasgos distintivos de una escuela, reflejados en fenómenos diversos como los procesos de apropiación de la política educativa, la organización escolar o el sentido local de la escuela, por mencionar algunos. El estudio de la cultura escolar resulta uno de los campos más fructíferos de investigación etnográfica y donde este artículo pretende aportar conocimiento, especialmente sobre su configuración en las escuelas multigrado.

Escuelas multigrado

En México, las escuelas multigrado se definen de manera oficial como una categoría administrativa dentro del sistema educativo, más que como un sistema pedagógico propio. Estas escuelas se asumen como espacios donde el profesor atiende de manera simultánea a más de un grado escolar y combina tareas pedagógicas con actividades directivas y administrativas. Este modelo de trabajo ha permanecido en México por décadas (Rockwell y Garay, 2014:6). A pesar de eso, durante mucho tiempo el conocimiento sobre estas formas de organización escolar había sido soslayado (Galván y Espinosa, 2017:2).

Las escuelas multigrado se caracterizan por su presencia en zonas rurales y están caracterizadas por concentrar problemas de equidad y calidad educativa. En México, cerca de 1.7 millones de alumnos en el ciclo escolar 2018-2019 estaban inscritos en una de las 41,416 primarias multigrado, representando un total de 43% del país, y en 6,720 telesecundarias, secundarias comunitarias y para migrantes con uno o dos docentes; de igual manera, 65.9% de las primarias indígenas eran multigrado. El 82.2% de las escuelas comunitarias, 96.2% de escuelas indígenas multigrado y 75.8% de las escuelas generales multigrado se encuentran en localidades de muy alta y alta marginación (INEE, 2019; Mejoredu, 2020). Las limitaciones de estos espacios también son evidentes en términos de infraestructura, solo 35.6% de escuelas indígenas multigrado tienen agua todos los días, y

24.7% de las comunitarias no disponen de agua. Asimismo, 41.8% de las escuelas comunitarias no poseen energía eléctrica –lo mismo que 12.4% de los centros multigrado indígenas–. En términos de bibliotecas, 22.1% de las escuelas indígenas multigrado cuentan con biblioteca escolar y únicamente 2.9% posee sala de medios (Medrano, García, Ramos, Pérez *et al.*, 2019).

Hasta finalizar la investigación, se había realizado una revisión parcial del conocimiento sobre lo multigrado. La respectiva literatura puede agruparse en cuatro grandes rubros: la trayectoria histórica de la educación rural; el sistema multigrado en México; estudios centrados en la acción y formación del docente en este tipo de aulas; y las condiciones de la experiencia escolar en tales escenarios. Respecto del primer rubro, los estudios incluyen los ricos análisis sobre historia de la educación rural (Mejía, 2011; Rockwell y Garay, 2014), que enfatizan las continuidades y relaciones estrechas entre el modelo mencionado y la historia del acceso a la educación, sobre todo desde la época revolucionaria.

En relación con el segundo rubro, existen múltiples estudios sobre el sistema multigrado. Estos se centran en el bajo logro de aprendizajes curriculares, su precariedad como escenarios escolares, la ausencia de una política educativa focalizada (Weiss, 2000), la falta de materiales (Castro, Perales y Priego, 2019), la condición secundaria de estas aulas ante el papel protagónico del modelo graduado (Santos del Real, 2019), así como la (cuasi inseparable) relación entre educación rural y escolaridad multinivel (Rockwell y Garay, 2014). Aquí también se encuentran análisis respecto de planes y programas educativos (Estrada, 2015), incluyendo los del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (ILCE, 2016:2-7; Juárez Bolaños y Lara Corro, 2018).

En el marco sobre el sistema multigrado se consideran los programas, proyectos y documentos que han sido diseñados para la atención educativa en dichos escenarios. Un cúmulo variopinto que contempla la Propuesta Educativa Multigrado (SEP, 2005) así como diferentes planes didácticos, formativos y curriculares, desarrollados en entidades federativas como Yucatán, Puebla, Durango, Tabasco, Guanajuato, Tlaxcala y Veracruz.

El tercer rubro se centra en los análisis sobre acción y formación docente en el aula multigrado. Estos trabajos enfatizan cómo los profesores organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje (Galván y Espinosa, 2017; Galván, Espinosa y Solares, 2018). Los textos enfocados en las dificultades de la práctica docente evidencian las condiciones de los centros

de trabajo, la sobrecarga administrativa, la carencia de recursos didácticos y los factores que inciden en la falta de planeación escolar (Juárez Bolaños, Vargas Vencis y Vera Noriega, 2015; Vera Noriega y Peña Meléndez, 2016).

También se encuentran aquellos estudios enfocados en la ausencia de asignaturas vinculadas con la modalidad multigrado en los niveles superiores donde se forman docentes (Bonilla, 2017; Bustos, 2007); los profesores, de acuerdo con estos trabajos, se ven obligados a solucionar las carencias formativas mediante intuiciones y sentido común. Si bien la literatura arroja tales aseveraciones, es importante reconocer que, en los últimos treinta años, los organismos educativos oficiales y sus centros formativos en el nivel superior han incorporado iniciativas para capacitar a los futuros docentes en la didáctica multigrado.

Por último, se encuentran los estudios sobre las condiciones de experiencia escolar multigrado donde se integran estudios sobre la pedagogía en las aulas (Bustos, 2010; Rockwell y Rebolledo, 2018), y se enfatiza en la posibilidad de construir nuevas alternativas al formato hegemónico: el graduado (Estrada, 2015; Peña-Infante, Proenza-Garrido y Leyva-Leyva, 2013; Santos, 2010).

Objetivo y preguntas de investigación

En la dimensión analítica sobre la experiencia escolar es donde consideramos que este artículo aporta conocimiento relevante a los estudios sobre las escuelas multigrado. Se considera que el análisis de la cultura escolar permite comprender la diversidad de la institución escolar y, al mismo tiempo, evidencia al carácter distintivo de cada escuela, promoviendo un acercamiento a las escuelas desde la comunidad, más que una mirada desde el sistema. El análisis desde la diversidad permite ahondar sobre los sentidos y prácticas en disputa en torno a lo multigrado, buscando aportar a la construcción de una didáctica y un vocabulario multigrado propio (Bustos, 2013). De esta forma, se contribuye a la discusión enfocada en la construcción de la modalidad multigrado desde la descripción y análisis de las dimensiones social y de co-construcción cotidiana de la cultura escolar en escuelas multigrado en la zona central de Veracruz.

Con base en lo anterior, las preguntas son las siguientes: ¿Cómo significan y accionan los docentes su experiencia en la dimensión curricular de la cultura escolar multigrado? y, ¿cuáles son los significados otorgados a las escuelas multigrado en la comunidad y cómo se manifiestan cotidianamente?

Con esto pretendemos aportar a la comprensión de los sentidos, prácticas y particularidades de la dimensión curricular que conforman la cultura escolar multigrado.

Metodología

Para responder a las preguntas planteadas y poder describir la cultura escolar multigrado en una localidad de la sierra de Chiconquiaco, se optó por un enfoque etnográfico. Según Rockwell (2009:194), la etnografía “está impregnada de concepciones implícitas acerca de cómo construyen representaciones de la vida social y cómo se les da sentido a partir del diálogo con quienes habitan una localidad”. Es decir, este tipo de enfoque coadyuva a describir cómo se articulan sentidos y acciones de la cultura escolar multigrado. En este caso, se desarrolló un estudio en el segundo semestre de 2018.

La comunidad analizada fue La Niebla (nombre ficticio), una localidad en el municipio de Chiconquiaco, ubicado en la sierra del mismo nombre, en la zona central del estado de Veracruz, México. Es una región cafetalera que ha comenzado a tener un interés analítico, aunque aún insuficiente (Hernández-Romero, Zaragoza Martínez, Estrada-Quiterio, Álvarez-González *et al.*, 2017; Méndez, 2017).

El municipio de Chiconquiaco se considera con grados altos de rezago y marginación social. Hasta 2015, contaba con 9,728 personas en situación de pobreza, ya sea moderada o extrema, lo que representaba un 90.4 % de la población total del municipio (SIEGVER, 2020).

En La Niebla viven cerca de 350 personas, su origen data de la primera mitad del siglo XX. Recientemente ha sido clasificada como una localidad con grados alto de marginación y medio de rezago. Los pobladores se autoproclaman campesinos cafetaleros, pero las adversidades económicas contemporáneas les han inclinado hacia la pluriactividad. Al interior de los hogares, la división del trabajo se integra bajo esquemas tradicionales: los hombres, dedicados a la agricultura, la ganadería, la albañilería u otro oficio fuera del pueblo; las mujeres, al trabajo doméstico, a cuidar a ancianos y niños y a atender la escolaridad de sus hijos.

Este fue el escenario donde se realizaron los procedimientos de recolección de la información. Específicamente para el conocimiento empírico de este artículo, se llevó a cabo observación directa de dinámicas escolares en un aula de 3° y 4° grados de primaria multigrado, entre los meses de

septiembre y diciembre de 2018. Además, se organizó un grupo de enfoque con niñas de esta aula. De igual manera, se realizaron entrevistas al supervisor escolar, a seis docentes, a diversos padres y madres de familia y niños de la localidad seleccionada. La mayoría de las entrevistas fueron grabadas y posteriormente se transcribieron de forma completa, tratando de hacer un registro fiel del lenguaje. Para sistematizar el contenido de las entrevistas, se utilizaron los índices analíticos propuestos por Restrepo (2016:69-72).

La información empírica se sistematizó usando dos categorías centrales: la experiencia y la cotidianidad escolares. La primera está enfocada en las trayectorias individuales de los actores. Se centra en “las representaciones y el sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones” (Kessler, 2002:2).

Por su parte, la cotidianidad escolar, está relacionada con una diversidad de elementos culturales, como situaciones compartidas, construcciones colectivas y lógicas de acción dentro de la escuela. De tal manera, es posible ubicar distintas prácticas que conforman esa cotidianidad, nos referimos a: *a)* los mitos, una serie de relatos que se articulan con el pasado de la institución y expresan una selección de eventos que han sido importantes para los miembros de la escuela; *b)* los símbolos, que indican el significado asignado a las diversas funciones, aspectos o procesos de la escuela; *c)* costumbres, es decir, el modo en que se hacen las cosas en los escenarios escolares cotidianos, muchas de ellas están muy asentadas y naturalizadas, siempre vinculadas con las características del entorno; *d)* los procedimientos, acciones demandadas por instituciones externas a la escuela y *e)* los rituales, que “describen las costumbres vinculadas a un cierto evento que tiene significado para los miembros de un grupo” (Elías, 2015:290; Stoll y Fink, 1996).

Resultados

Los resultados se ordenan en torno a tres dimensiones que permiten ejemplificar la particularidad de las aulas multigrado: la primera se refiere al panorama educativo en La Niebla, enfatizando los rezagos y limitaciones de las escuelas multigrado, lo que refuerza las caracterizaciones realizadas desde tiempo atrás. La segunda dimensión se centra en uno de los funda-

mentos característicos de la cultura escolar multigrado de la región analizada: la autonomía de cada aula –expresada en el supuesto “cada aula es una escuela”–. Finalmente, la tercera describe otro aspecto básico: la baja valoración de la modalidad multigrado en relación con la escuela unitaria, expresada en el supuesto “aspiramos al modelo graduado”.

El panorama educativo en La Niebla

Las escuelas de La Niebla ejemplifican bien las condiciones de adversidad reseñadas previamente. Se trata de tres centros escolares ubicados en la localidad: el preescolar “La Niebla”, la primaria tridocente “Ricardo Flores Magón” y la secundaria comunitaria “Emiliano Zapata” (nombres ficticios), ninguno contaba con biblioteca, recursos multimedia, equipo de cómputo funcional ni materiales didácticos. Además de la precariedad escolar y el bajo logro de aprendizajes, en La Niebla también se manifiestan problemas de abandono y deserción escolar, –que se incrementaba paulatinamente a partir de la secundaria–, así como la intermitencia de la presencia docente, y que por razones de espacio no podemos analizar en este artículo.

Hasta el ciclo escolar 2018-2019, la escuela primaria general “Ricardo Flores Magón”, a cargo de la Secretaría de Educación de Veracruz, contaba con 66 estudiantes, de entre 6 y 13 años. Ellos se encontraban divididos en seis grados escolares, distribuidos en tres aulas: una para 1º y 2º, otra para 3º y 4º; y una más para 5º y 6º grados. En cada una había un docente a cargo. Administrativamente, se comisionaba a un maestro como director. Se trata de un centro escolar sostenido mediante el subsistema estatal. Esta escuela integra la supervisión escolar de la zona Naolinco-Chiconquiaco, conformada por 64 escuelas, 37 de ellas multinivel.

“En la escuela, todas las aulas estaban pintadas de verde y amarillo, con su puerta en color blanco” (Rossainzz, 2020:63). Cerca de ahí se encontraban tres baños: uno para niños, uno para niñas y otro para maestros, todos incluían una puerta y un retrete. Cerca del baño se hallaba una pileta para lavarse las manos y un par de bebederos.

Como muchas escuelas multigrado, en términos de aprendizaje, existía rezago. Según los últimos resultados disponibles del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), en sexto de primaria en Lenguaje y comunicación, de los 10 alumnos inscritos en 6º grado, seis se ubicaron en el nivel I, dos en el II, dos en el III y ninguno en el IV. En Matemá-

ticas, se ubicaron así: cuatro en el nivel I, dos en el II, cuatro en el III y ninguno en el nivel IV. Tras explicitar el desfavorable panorama, se da pie a la descripción de las ideas en torno a la cultura escolar.

Cada aula es una escuela

Una de las características más sobresalientes que encontramos sobre la cultura escolar multigrado en La Niebla se resume en la idea de que “cada aula es una escuela”. A diferencia de la percepción generalizada con respecto a que la escuela organiza el tiempo y las acciones generales –como el recreo, los actos cívicos, las reuniones con padres y madres de familia–; en la primaria observada, la organización general se dividía por cada aula.

Esta idea se percibía, por ejemplo, en las expresiones de niños, jóvenes y adultos, quienes constantemente referían a su aula como la escuela, “mi escuela tiene un pizarrón”, “en mi escuela van pocos niños” o, simplemente, señalaban a los niños de otros grupos de la primaria como estudiantes de otra escuela. De igual forma, el asumir a la escuela como el aula, remite a procesos históricos locales sobre cómo se fue construyendo el edificio escolar, lo que permite comprender esta apropiación y segregación simbólica del espacio. Como en la mayoría de las localidades rurales en Veracruz, en La Niebla la construcción de las aulas se realizó de una manera discontinua. Localmente, “la construcción material de las aulas había sido respuesta a diferentes factores, tales como el incremento de estudiantes, la necesidad por más niveles educativos en el pueblo y la creencia de la urbanización en los espacios rurales como señal de desarrollo” (Rossainzz, 2020:83). Se trata de un proceso disperso, largo y gradual que ha consolidado una percepción de segregación de las aulas.

Donde más claramente se manifiesta la idea de que “cada aula es una escuela” es en la organización de los tiempos escolares y el accionar pedagógico en el aula. Estos tiempos son una dimensión significativa de la cultura escolar, cuyo sentido es organizar, orientar y regular las acciones escolares cotidianas (Pérez Ruiz, Ferrer Meza y García Díaz, 2015:509). A diferencia de las organizaciones completas, con tiempos rígidos en calendario y extensión del horario escolar, en las escuelas multigrado de la localidad, y especialmente en la primaria, se pudo observar la fragmentación y diferencias casi totales en la organización del tiempo. El inicio y conclusión de la jornada eran diferenciados, de acuerdo con el aula y su

profesor a cargo. En el ciclo escolar 2018-2019 era frecuente que un grupo asistiera y otro no, unos entraban por la mañana y otros casi al medio día, unos niños salían al recreo y otros con rumbo a casa. En la primaria de La Niebla los tiempos escolares eran fragmentados y diversos porque el docente así lo constituía.

De nueva cuenta, mirar al pasado permite comprender la fragmentación señalada: las voces locales relatan que los docentes siempre han utilizado los primeros dos días de la semana escolar para su traslado al pueblo. En el centro escolar observado, los maestros del grupo de 1°-2° y 5°-6° grados arribaban a la localidad cerca del mediodía, estableciendo una jornada, exclusivamente los lunes, de 11:00 a 14:30 horas. En martes, los horarios en las tres aulas coincidían. La coincidencia era breve, al avanzar la semana, los maestros iban dejando la comunidad. Se observaron casos donde una maestra abandonaba la comunidad el viernes muy temprano, hasta situaciones alarmantes, como un docente quien desde los miércoles o jueves se despedía de la comunidad. Él justificaba sus prematuras partidas con prioridades médicas, asuntos familiares o acudir a citas sindicales.

El ausentismo sin consecuencias también era efectuado por el resto de los docentes, no solo de primaria sino de secundaria comunitaria y preescolar: ante cualquier pormenor de salud, prioridad personal o incomodidad (fríos fuertes o los indicios de un resfriado), los maestros se retiraban avisando que en el aula a su cargo se reiniciarían clases hasta la siguiente semana. “Así, con excepción de días festivos programados o fechas para consejos técnicos, cada docente poseía la última palabra para suspender clases, recuperar horas o recortar jornadas en su grupo” (Rossainzz, 2020:86).

En aspectos administrativos no había consecuencias, pues todos los maestros callaban: “existía una complicidad implícita y aparentemente no acordada” (Rossainzz, 2020:86). En los lineamientos operativos oficiales existe un límite de inasistencias, pero el director comisionado no reportaba las ausencias, pues sabía que algún día necesitaría del privilegio de faltar sin consecuencias.

La población local se manifestaba acostumbrada a tiempos escolares tan diversos, incluso naturalizaron este hecho y convivían con las semanas escolares fragmentadas. En consecuencia, era frecuente desatender las ceremonias de honores a la bandera, rituales cívicos tan arraigados en la cultura escolar hegemónica mexicana. Por otra parte, se asumía que los

viernes las clases concluían antes del mediodía porque arribaba el transporte de los docentes, quienes pasaban el fin de semana en sus lugares de origen. De esta forma, en La Niebla se trazaban experiencias escolares con una característica histórica de la escuela rural: el abandono de los maestros.

Las prácticas cotidianas en el aula representan otro espacio donde emergía con claridad la idea de que “cada aula es una escuela”, puesto que cada maestro organizaba el trabajo didáctico de acuerdo con su entender y recursos, tal como se analiza con mayor detalle en el siguiente apartado, cuando se aborde la aspiración de un aula de dejar de ser multigrado y pasar a ser graduada.

Aspiramos al modelo graduado

Aunado a la distribución del tiempo y el sentido autónomo de las aulas, otro elemento característico de la cultura escolar multigrado era la aspiración a ser una escuela graduada. Una constante percibida en los docentes entrevistados fue su inclinación por dicho modelo, al cual señalaron como óptimo. Por otra parte, evidenciaron la comprensión del modelo multigrado como limitado o sucedáneo; desde su perspectiva, la definición de esta organización escolar giraba en torno a dos ejes estrechamente relacionados: *a)* el factor geográfico, vinculando la escuela a la lejanía, las desventajas sociales e inmediatamente asumida como destinada para territorios alejados de los centros urbanos; y *b)* la definición, desde la matrícula estudiantil, como una escuela para localidades donde hay pocos alumnos. Entonces, lo multigrado era significado como parte de una política educativa compensatoria y, aunque había consciencia de su sentido pedagógico, esto no era prioridad para su discurso (definición) ni su práctica docente.

La definición de lo multinivel se reflejaba en la cotidianidad escolar, ahí la dimensión curricular se organizaba por grado escolar, reproduciendo prácticas pedagógicas diseñadas para una escuela completa: desde el inicio de las clases se manifestaba una suerte de segregación, repetida casi a diario, reflejada en la constante separación de temas por grado, tiempos escolares y una división simbólica del espacio. Una escena etnográfica podrá aclarar esta idea (cabe aclarar que se alterna lo observado en el aula con el análisis de los autores):

En noviembre de 2018, el aula de 3º y 4º grados estaba a cargo de la maestra Violeta, formada en una de las escuelas normales del estado de

Veracruz y contaba con cinco años de experiencia. Ella era la única maestra de la escuela que vivía en La Niebla. En el interior del aula se apreciaba un claro orden: a la derecha del salón estaban los niños de 3º y a la izquierda, los de 4º, tres pupitres alineados trazaban la frontera imaginaria hasta el pizarrón. Las clases iniciaron pasadas las 8:30 con la asistencia de 24 niños y niñas (14 de 3º y 10 de 4º). La maestra Violeta llamó niño a niño, por orden alfabético, para revisar las tareas del día anterior, primero pasaban los de 3º y luego los de 4º. Mientras ella revisaba, el grupo permanecía en silencio, cada niño sentado y esperando su turno.

Unos 40 minutos más tarde, la maestra solicitó a los estudiantes de 3º resolver una actividad propuesta en el libro de español, pero las niñas respondieron que ese ejercicio ya lo habían hecho la semana anterior. La maestra Violeta comprobó la información y solicitó realizar la actividad de la página siguiente del mismo libro. A continuación, con los alumnos de 4º, dio instrucciones para resolver problemas aritméticos, usando para ello el libro de matemáticas.

Así, entre las 9:00 y las 10:00, cada parte del aula realizaba actividades diferentes. En esos momentos, la maestra observaba el desarrollo de las actividades desde la distancia de su escritorio. A ratos, se veía cómo los niños hacían diferentes actividades: uno dejó de trabajar, otro se paró a platicar y una niña comenzó a dibujar. La maestra los regañaba, volvía a su lugar, y los niños simulaban trabajar. Los de 3º fueron los primeros en terminar la actividad, siendo más altos sus susurros y risas. Luego de un rato, la mayoría de los alumnos de 4º habían terminado sus actividades y también platicaban entre ellos y se les notaba más inquietos. En esos momentos, la maestra pensaba cuál sería la siguiente actividad, sin seguir necesariamente la planeación que se supone tenía desarrollada. De hecho, ella comentó que no le daba el tiempo para hacer esta planeación porque tenía que hacer muchas cosas por las tardes, así que más bien improvisaba la siguiente actividad. Buscó el libro y seleccionó otra actividad: más operaciones matemáticas, realizar resúmenes sobre algún tema, subrayar un texto, alternando de 3º a 4º y de 4º a 3º en un constante vaivén.

Una vez que los niños de 4º terminaron la segunda actividad del libro, la maestra anotó sumas de cuatro dígitos en el pizarrón, mientras que los de 3º continuaban con el libro de español. Ahora Violeta ya no estaba en su escritorio: se pasaba por los pupitres resolviendo problemas y aclarando dudas, primero con los de 3º y luego con los de 4º. Cerca de las 9:40

ambos grados trabajaban segregados. Los de 4º usaban la parte derecha del pizarrón para responder las sumas guiados por la maestra; cabe decir que incluso el pizarrón estaba separado: una parte para 3º y otra para 4º. Estos límites simbólicos rara vez se rebasaban, a menos que la maestra lo permitiera.

Terminando el trabajo en el pizarrón con los de 4º, la maestra regresó su atención a los niños de 3º, supervisando las actividades desde su escritorio. Algunas niñas se ayudaban entre sí, “no le das”, se decían, mostrando por vez primera desde el inicio de la jornada algún tipo de interacción horizontal enfocada en la cooperación para el aprendizaje, más por afán solidario de las propias alumnas que por la planeación curricular o la voluntad de apoyo por parte de la docente.

El tiempo seguía su curso. A las 10:10, los niños de 4º ya habían terminado y revisado las operaciones matemáticas y los de 3º habían concluido la segunda actividad de español. Entonces, la maestra solicitó a los niños de 3º que abrieran su libro de ciencias naturales y comenzó un dictado. Cada alumno anotaba como podía: algunos con lápiz, otros con bolígrafos y hasta con colores de madera. El dictado era pausado y repetitivo, para dar la oportunidad a que los niños no perdieran el hilo y pudieran alcanzar a escribir todo. Esto impedía que Violeta pudiera enfocarse en alguna actividad para los de 4º, quienes esperaban nuevas actividades: algunos en silencio con la mirada perdida, otros platicando entre ellos, otros dibujando.

Cuando el dictado terminó por fin, la maestra continuó trabajando con los niños de 3º, explicando lo que se acababa de anotar con lenguaje más sencillo y claro. Mientras ella les explicaba, algunos de los alumnos de 4º comenzaron a interesarse por la temática, quienes al escuchar a la maestra enfocaron su mirada y atención a la lección ajena. De repente, una estudiante de 4º quiso participar, pero fue silenciada “Selene, tú a lo tuyo” le dijeron sus compañeros, impidiéndole intervenir. Es justo mencionar que no siempre ocurría esto, muchas veces la maestra daba pie a las discusiones y debates de todo el grupo.

Una vez terminada la explicación de 3º, Violeta se centró nuevamente en los estudiantes de 4º, a quienes les solicitó que recortaran, colorearan y pegaran en su libreta unos triángulos que ella repartió en unas hojas. Ahora, quienes observaban en silencio eran los niños de 3º, hasta que la maestra anotó multiplicaciones de tres dígitos en la parte del pizarrón correspondiente a su grado para que fueran resueltas. Violeta regresó por enésima

vez a su escritorio, desde donde supervisaba las actividades, respondía las peticiones para salir al baño, aclaraba dudas y llamaba la atención a los distraídos. De esta manera, la jornada avanzaba con normalidad: si bien se compartía el mismo espacio, había un trabajo claramente segregado por grado escolar, determinado por la decisión de la maestra y orientado a individualizar los procesos de aprendizaje de cada niño. Las 10:30 marcaba la hora de recreo, momento donde desaparecían las barreras simbólicas y la segregación de estudiantes al interior del aula.

Este relato de media jornada ejemplifica cómo en las dinámicas cotidianas constantemente se trazan barreras simbólicas entre ambos grados y también cómo se construye una pedagogía que se aleja de los tipos ideales para las escuelas multigrado. Al menos en nuestra entidad, la Secretaría de Educación de Veracruz mantiene vigente la consideración de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM), documento que plasma una forma idónea de trabajo en la escuela multinivel. Entonces se espera que dentro de las aulas imperen principios como el aprendizaje colaborativo, la ayuda mutua, empleo de recursos didácticos que atiendan las necesidades de la comunidad estudiantil, intercambio de conocimientos y dinámicas motivadoras en el aula (SEP, 2005:16-18).

En conjunto, la segregación de tiempos escolares y el recaer en prácticas tradicionales (a veces improvisadas), como seguir las lecciones en el libro de texto, los dictados o las operaciones matemáticas en el pizarrón, sostienen una pedagogía árida. A eso se agregan las barreras simbólicas donde: 1º grado hace una cosa y 2º otra; 3º aprende español y 4º matemáticas; 5º lee y 6º dibuja y si bien tenemos consciencia de que el trabajo individual o la división por grupo son estrategias pertinentes, consideramos que se deja de lado el potencial que ofrece la diversidad multigrado.

Aunado a los factores propios de la cotidianidad escolar, también están aquellos relacionados con los maestros multigrado, quienes mantienen esquemas culturales de segregación; los más importantes son la alta rotación de docentes, las significaciones de lo multigrado como limitado o sucedáneo y la falta de supervisión en las escuelas. Es importante mencionar cómo el accionar docente consolida, en primer lugar, las percepciones sobre las aulas como unidades autónomas y fragmentadas y, en segundo, las dinámicas de la cultura escolar que evidencian la aspiración por un modelo graduado, eso se refleja en la organización de

actividades segmentadas y tradicionales. De tal modo que, mediante las prácticas escolares cotidianas, lo multigrado se limita a ser una etiqueta administrativa que se asocia con carencia: queremos ser una escuela graduada, pero somos una multigrado.

Discusión, a modo de cierre

La descripción y el análisis de la cultura escolar permite identificar rasgos distintivos, en este caso de una escuela multigrado. Tal enfoque refuerza caracterizaciones y ayuda a encontrar soluciones para las adversidades que históricamente estos escenarios han enfrentado. En este caso, se puede afirmar que los fenómenos observados resultan de una imbricación entre intereses docentes, sentidos locales en torno a la escuelas y condiciones socio-territoriales.

En síntesis, las respuestas a las cuestiones planteadas sobre significados y prácticas en la dimensión curricular multigrado se expresan en el apartado de resultados: la idea de la autonomía en las aulas y la aspiración al modelo graduado determinan en una proporción importante lo que ocurre en las aulas. Será una tarea pendiente identificar si en otros escenarios multinivel ocurren fenómenos similares

Como se intentó mostrar, la configuración de la experiencia escolar multigrado en La Niebla se construye sobre la base de dos supuestos culturales: por un lado, la autonomía de cada aula, que llega a establecer tiempos escolares, prácticas áulicas y el sentimiento de pertenencia de las comunidades educativas sobre su escuela. La organización de la escuela de hecho es la autonomía de cada una de las aulas, donde docentes y padres de familia construyen acuerdos informales con respecto a los días, los horarios de clases y de recreo, así como las actividades educativas al interior de cada aula. Aunque existe un colectivo docente, este se reduce a un formalismo porque sus dinámicas se constituyen fragmentadas y solo hallan en los procedimientos oficiales –como consejos técnicos escolares– un punto de agrupamiento.

En cuanto a la pregunta sobre los significados otorgados a las escuelas multigrado en La Niebla y su manifestación cotidiana, se responde parcialmente. Es posible partir por los docentes de estas escuelas, quienes no defienden un modelo pedagógico propio y valorado, sino más bien remiten a una etiqueta administrativa, muchas veces con cierto estigma negativo,

que muestra la respuesta gubernamental limitada para poblaciones rurales, dispersas y pobres. De esta forma, se intenta reproducir al interior del aula la escuela graduada o completa, separando simbólica y espacialmente a los grados escolares unidos bajo una misma aula y docente, buscando así organizar e improvisar las actividades pedagógicas.

Por otro lado, el sentido local de la escuela parte de ideas que se comparten y se traspasan en el tiempo, de generación en generación: la fragmentación de horarios y espacios escolares responde en parte a la historia de cada escuela, cómo se fueron añadiendo aulas y espacios según las capacidades de la propia comunidad, pero también cómo se fueron reproduciendo las relaciones entre los docentes y las propias comunidades. Tener horarios diferenciados y alta incertidumbre sobre los días que sí o no hay clases fue la experiencia de los actuales padres y madres de familia cuando ellos eran también escolares y sus propios maestros iban a las ciudades cercanas cada vez que podían.

Algo similar pasa con la reproducción de la aspiración a lo graduado que muestran tener los docentes en sus discursos y prácticas profesionales. La falta de capacitación adecuada en este modelo es algo que ha sido ampliamente investigado en la literatura (Galván, Espinosa y Solares, 2018; Juárez Bolaños, Vargas Vencis y Vera Noriega, 2015), pero es clara también la reproducción de las prácticas docentes graduadas sin considerar las potencialidades y capacidades de una pedagogía que aproveche la condición multigrado.

De esta forma, padres y madres de familia, pero también docentes, no solo organizan el tiempo escolar y las actividades del aula sino también se explican esta organización en torno a los valores que caracteriza la cultura escolar multigrado.

Como se intentó mostrar, la idea que asocia el modelo multigrado a una etiqueta negativa o limitada está basada en parte por las evidentes carencias de infraestructura, conectividad y de recursos materiales que las escuelas tienen. La falta de espacio nos impide explicar en este artículo que estas ideas sobre la escuela y sus limitaciones tienen efectos prácticos respecto de la permanencia y el abandono progresivo de los niños en la escuela, sobre todo en secundaria y en la transición a la educación media superior, pero sí podemos concluir que las desventajas sociales y económicas participan en la configuración de la cultura escolar multigrado: la fragmentación temporal, las experiencias de aula son en parte causa y en

parte efecto de las limitaciones económicas que existen en La Niebla, y se han deteriorado en Veracruz en general.

En territorios como La Niebla, las carencias económicas se manifiestan en la cotidianidad escolar a través de rasgos como el abandono escolar por falta de recursos, la priorización de actividades económicas-familiares por encima de las escolares, el ausentismo docente producto de aislamiento geográfico y el carente acceso a fuentes de información más allá del libro de texto.

A pesar de lo anterior, de todos los problemas y limitaciones de la escuela, esta sigue siendo un referente central en la comunidad. Esto puede atribuirse a tres sentidos otorgados a la escuela: primero, la creencia en que una trayectoria escolar prolongada hasta el nivel medio superior o superior representa una vía de movilidad social ascendente; segundo, la condición de representatividad, las escuelas son la cara de la comunidad hacia el exterior; y tercero, la escuela como un crisol de esfuerzos locales y símbolo del éxito de la organización comunitaria.

A manera de cierre queremos discutir la relevancia de la cultura escolar en diversos contextos regionales y en la garantía del derecho a la educación en zonas rurales en México. Respecto del primer punto, uno de los intereses de este artículo era poder documentar la cultura escolar de una región en particular, buscando a futuro, el activar el método comparativo que ha sido usado en antropología social con excelentes resultados para comprender las similitudes y diversidades en la adopción de formas culturales, así como de los procesos de reproducción temporal de estas culturas. En este sentido, se abre una agenda de investigación relevante: los rasgos de la cultura escolar multigrado identificados en la región de Chiconquiaco, ¿son comunes a otras escuelas multigrado de México o de otras regiones? Modelos pedagógicos diferentes, como es el caso de Conafe o la Secretaría estatal de Veracruz en México, ¿comparten estos rasgos culturales? Son algunas de las preguntas que nos parecen relevantes posterior a esta investigación.

Respecto del segundo punto, y en el contexto de cierre de escuelas por más de un año en México producto de la pandemia de COVID-19, nos parece fundamental fortalecer el sistema multigrado, por razones de equidad y justicia social. El Estado debe garantizar el derecho a una educación relevante, pertinente y equitativa a lo largo de la vida y para ello la escuela es un elemento irremplazable. Por ello, el estudio de la cultura escolar

pretende generar información socialmente útil, que permita atender los rezagos sociales y la deuda histórica con la escuela multigrado.

En este sentido, como recomendaciones de política, creemos necesario realizar una amplia discusión sobre la formación inicial y continua para esta modalidad, que permita rescatar las virtudes y posibilidades pedagógicas del modelo multigrado, así como un proceso de revalorización del sistema multigrado en su conjunto, que incluya una mejora a los planteles físicos y apoyos a los docentes, así como mayor participación de las comunidades escolares en la toma de decisiones en este sistema tan importante y vital para la educación rural en México.

Agradecimientos

Este trabajo recibió financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por medio de beca de posgrado dentro del programa de maestría en Antropología Social de CIESAS-Golfo (PNPC-Consolidado), y del proyecto Medición Independiente de Aprendizajes (Grant 2018-6968) de la Fundación Hewlett. Por ellos agradecemos al Conacyt y a la Fundación Hewlett por el financiamiento recibido, así como a los dictaminadores anónimos que ayudaron a clarificar los argumentos aquí referidos.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Ciudad de México: Paidós.
- Bonilla, Iraís (2017). “Los docentes en formación y las escuelas multigrado. Análisis y perspectiva de la educación normal”, ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Nacional, marzo, Mérida, Yucatán.
- Bustos, Antonio (2007). “Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 1, núm 3, pp. 1-27.
- Bustos, Antonio (2010). “Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado”, *Revista de Educación*, núm. 352, pp. 353-378.
- Bustos, Antonio (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: Algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado, *Investigación en la Escuela*, núm. 79, pp. 31-41. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.03>

- Castro, Mariana; Perales, Cristina y Priego, Bruno (2019) “Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva”, *Nexos*, junio. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1783> (consultado: 3 de febrero de 2021).
- Deal, Terrence, y Peterson, Kent (2009). *Shaping school culture pitfalls, paradoxes, and promises*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenhart, Margaret (2018). “Changing conceptions of culture and ethnography in anthropology of education in the United States”, en D. Beach, C. Bagle y S. Marques da Silva (eds.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*, Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Inc., pp. 151-172. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch8>
- Elías, María Esther (2015). “La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm 2, pp. 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Estrada, María del Mar (2015). “Multigrado en derecho propio”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 45, núm 2, pp. 43-62.
- Galván, Lucila y Espinosa, Lydia (2017). “Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México”, *Sinéctica*, núm. 49, pp. 1-19. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.2.222>
- Galván, Lucila; Espinosa, Lydia y Solares, Diana (2018) “Recursos pedagógicos para la enseñanza. Una noción desde el aula”, en A. C. Ruiz y E. I. Aguirre (eds.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, México: Editora Nómada, pp. 61-87.
- Hargreaves, Daniel (1995). “School culture, school effectiveness and school improvement”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 6, núm. 1, pp. 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Hernández-Romero, Oliverio; Zaragoza Martínez, Elena; Estrada-Quiterio, Freddy; Álvarez-González, Xóchitl; Rivera-Peña, Rubén y Morales-Lormendez, Ignacio (2017). “Organización campesina en comunidades cafetaleras: La Sombra Chiconquiaco, Veracruz, México”, *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, vol. 8, núm. esp. 18, pp. 3825-3833. <https://doi.org/10.29312/remexca.v8i18.224>.
- ILCE (2016). *Asesoría para fortalecer el ABCD desde la perspectiva de su aporte al modelo multigrado*, Ciudad de México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez Bolaños, Diego; Vargas Vencis, Perla y Vera Noriega, José Ángel (2015). “Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México”, *Revista Senderos Pedagógicos*, vol. 6, núm. 6, pp. 15-27.
- Juárez Bolaños, Diego y Lara Corro, Erick S. (2018). “Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 31, pp. 149-164. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: Unesco-Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- MacNeil, Angus; Prater, Doris y Busch, Steve (2009). "The effects of school culture and climate on student achievement", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, núm 1, pp. 73-84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Medrano, Verónica; García, Liliana; Ramos, Elba; Pérez, Mónica y Robles, Héctor (2019). "Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes", en S. Schmelkes y G. Aguila (eds.), *La educación multigrado en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 41-72.
- Mejía, Raúl (2011). "La escuela que surge en la Revolución", en F. Solana, R. Cardiel y Bolaños (eds.), *Historia de la educación pública en México*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, pp. 183-233.
- Mejoredu (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Méndez, Alejandra (2017). "Fiesta en Chiconquiaco Veracruz en honor a San Pedro apóstol", *Interconectando Saberes*, núm. 3, pp. 67-72.
- Peña-Infante, Dora; Proenza-Garrido, Yolanda y Leyva-Leyva, Luis (2013). "Actividades para favorecer el aprendizaje de los escolares en aulas multigrado", *Ciencias Holguín*, vol. XIX, núm. 2, pp. 1-11.
- Pérez Ruiz, Abel; Ferrer Meza, Rosalba y García Díaz, Enrique (2015). "Tiempo escolar y subjetividad: Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 507-527.
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*, Bogotá: Envión Editores.
- Rockwell, Elsie (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Interações*, vol. 5, núm. 9, pp. 11-25.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós Argentina.
- Rockwell, Elsie y Garay, Claudia (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: Un reto aún vigente, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Rockwell, Elsie y González Apodaca, Erica (2016). "Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009", *Cuadernos del Sur*, vol. 21, núm. 41, pp. 6-30.
- Rockwell, Elsie y Rebolledo, Valeria (2018). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*, Ciudad de México: Yoltocah. Disponible en <https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>
- Rossainzz, Carlos (2020). *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la Sierra de Chiconquiaco, Veracruz. 2018-2019*, tesis de maestría en Antropología social, Xalapa: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Santos del Real, Annette (2019). "Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIX, núm. 1, pp. 49-66.

- Santos, Limber (2010). “Políticas educativas y formatos escolares”, *Políticas Educativas Porto Alegre*, vol. 4, núm.1, pp. 18–34.
- SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SIEGVER (2020). *Cuadernillos municipales. Chiconquiaco*, Xalapa: Sistema de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz Ignacio de la Llave. Disponible en: <http://ceieg.veracruz.gob.mx/2020/12/03/cuadernillos-municipales-2020/>
- Stoll, Louise y Fink, Dean (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham: Open University Press. Disponible en: <http://eprints.ioe.ac.uk/2946/>
- Vera Noriega, José y Peña Meléndez, Carlos (2016). “Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del estado de Sonora, México”, *Educación y Humanismo*, vol. 18, núm 31, pp. 225- 240. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>
- Weiss, Eduardo (2000). “La situación de la enseñanza multigrado en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 22, núms. 89-90, pp. 57-76.

Artículo recibido: 19 de abril de 2021

Dictaminado: 17 de septiembre de 2021

Segunda versión: 19 de noviembre de 2021

Aceptado: 19 de noviembre de 2021