

Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México*

Working Conditions and Teaching Practices of Rural Elementary School Teachers in Mexico

Resumen

Este artículo analiza las condiciones de trabajo y prácticas didácticas de maestros que laboran en escuelas rurales primarias de tres Estados de México. Es un estudio cualitativo en el que se examina los casos de seis centros escolares, cuyos docentes trabajan mediante la modalidad del multigrado. La investigación destaca que las condiciones laborales y contextuales de los sitios donde trabajan los docentes no permiten el cumplimiento de una educación pertinente y equitativa dirigida a las poblaciones rurales.

Palabras clave: educación rural, condiciones de trabajo del docente, escuela primaria.

Abstract

This paper analyzes the working conditions and educational practices of teachers who work in rural schools in three Mexican states. This is a qualitative study, which examines the cases of six schools whose teachers apply a multi-grade approach. This research highlights that the context and working conditions of the places where these teachers work do not allow the fulfilment of a pertinent and balanced education for rural populations.

Keywords: rural education, working conditions of teachers, elementary school.

Autores

Diego Juárez Bolaños
Perla Vargas Vencis
José Ángel Vera Noriega

Recibido: 30-05-2015
Aprobado: 01-10-2015

* Artículo resultado de la investigación *Perfil y condiciones de trabajo de profesores que atienden escuelas primarias multigrado con rezago educativo en San Luis Potosí, Chiapas y Sonora*, financiada por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación Básica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México. Los autores agradecen a Juana Luna, Carlos Peña, Jesús Rangel, Guadalupe Ruiz y Karyme Sánchez por su colaboración en la recolección, sistematización y análisis de datos que nutren este documento.

Introducción

La Reforma Educativa promulgada en México en el año 2013 tuvo como centro de atención a los maestros. Mediante cambios constitucionales, la Reforma reglamentó el ingreso, promoción y permanencia de docentes, directores y supervisores en la educación básica y media superior que laboran en el sector público. Dentro de las modificaciones más representativas, se encuentran las realizadas a los artículos 3 y 73 que tienen como resultado análisis, propuestas y cambios al Servicio Profesional Docente (SPD) y al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Estos cambios tendrán impacto en diversos sectores a nivel nacional, de los cuales algunos son la revisión y diseño de las condiciones laborales de los docentes, la normatividad escolar, las trayectorias formativas y las prácticas educativas. (Guevara, 2013)

A pesar de que estas nuevas reglamentaciones involucran alrededor de un millón y medio de docentes del país, no es una casualidad que en las nuevas normas emitidas en 2013,¹ no aparezca la palabra “rural”. Parecería que las condiciones de trabajo de los docentes rurales no fuesen distintas a las de los maestros que laboran en espacios urbanos; ignorándose las condiciones particulares en las que trabajan los profesores en el medio rural, quienes

en muchas ocasiones, al laborar en escuelas multigrado, deben también asumir las tareas directivas en los centros escolares.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que, por el número reducido de alumnos, el trabajo del docente se desarrolla en el mismo tiempo y espacio con estudiantes de diversos grados académicos. El multigrado en México no es un sistema marginal: durante el ciclo escolar 2013-2014, de las casi 100 mil escuelas primarias que existían en el país, 44% de ellas (43,665) correspondieron a esta modalidad. Escuelas donde se atendieron a poco más de 1 300 000 estudiantes. (INEE, 2015, p.315)

Parecería que las condiciones de trabajo de los docentes rurales no fuesen distintas a las de los maestros que laboran en espacios urbanos.

Si bien el Artículo 38 de la Ley General de Educación menciona que “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y los grupos migratorios”; estudios, como los de Ezpeleta (1997), Ezpeleta y Weiss (2000), Fuenlabrada y Weiss, (2006), Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), Taboada (2014), Juárez y Rodríguez (2016), muestran que son pobres e insuficientes las acciones que el Estado ha realizado para atender, de forma particular, a la población rural en México.

Desde la segunda mitad del siglo xx hasta la actualidad, las condiciones de trabajo de los docentes rurales se han deteriorado: “son los que trabajan en las peores

¹ Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación y Ley General del Servicio Profesional Docente.

condiciones comparadas con las del resto del magisterio del país” (Rosas, 2003, p.273). En línea con lo anterior, el *objetivo* del presente artículo es analizar las condiciones de trabajo de docentes que laboran en escuelas primarias rurales multigrado, localizadas en zonas de alta marginación de tres Estados mexicanos: San Luis Potosí, Sonora y Chiapas. El interés está centrado en describir cuáles son las condiciones de trabajo en las aulas multigrado, qué tiempo dedican los profesores para planificar las clases, cuál es la función de los Directivos y qué opinión tienen los docentes, padres de familia y estudiantes de este sistema educativo.

Metodología

El presente es un estudio cualitativo. De manera inicial, se hizo una investigación documental sobre los conceptos centrales que enmarcan la investigación: equidad educativa, multigrado y condiciones de trabajo del docente. Posteriormente, se obtuvieron datos mediante el desarrollo del trabajo de campo. Este se efectuó en seis escuelas rurales localizadas en comunidades con grado de marginación Alto o Muy Alto, de acuerdo al Consejo Nacional de Población (CONAPO).

La muestra estuvo guiada por los siguientes aspectos: en dos de las entidades federativas donde se desarrolló el estudio, la presencia de escuelas multigrado es significativa: 69% de los planteles de nivel primaria de Chiapas y 60% de San Luis Potosí trabajan con esta modalidad (INEE, 2015, p.315). Cuatro de ellas atienden a población indígena. Según los resultados de los años 2011 y 2012 de la prueba de

Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE),² fueron seleccionadas estas escuelas con bajos puntajes, menores a 420 puntos, como se aprecia en la Tabla 1.

El equipo de trabajo preparó siete guías de observación y entrevistas, con las cuales se recopiló la información en campo durante el ciclo escolar 2012-2013. La Tabla 1 referencia, entre otros datos, las escuelas visitadas y el puntaje obtenido en la prueba Enlace. En cuanto a la triangulación, se compararon los datos proporcionados por los docentes (doce en total) con la opinión de padres de familia, alumnos, autoridades educativas y documentos escolares.

² Enlace fue una prueba estandarizada y censal que realizaron las autoridades educativas durante el periodo 2006-2013. Se aplicó en todos los planteles educativos públicos y privados de niveles primaria, secundaria y media superior. En primaria intentó evaluar el rendimiento escolar de alumnos de tercero a sexto grado. El propósito de Enlace fue “generar una sola escala de carácter nacional que proporcionara información comparable con los conocimientos y habilidades que tuviesen los estudiantes” (SEP, 2014). Debido a las múltiples críticas que tuvo por el uso de sus resultados y por su poca confiabilidad, sobre todo durante sus últimas dos aplicaciones, fue sustituida por otra prueba llamada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), a partir del año 2015.

Tabla 1.

Listado de escuelas incluidas en la investigación

Tipo de escuela	Municipio, Estado	Grado de marginación de la localidad	Puntaje Enlace 2011	Número de docentes	Número de alumnos atendidos
Primaria indígena	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Muy alto	369	3	100
Primaria indígena	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Muy alto	403	2	98
Primaria general	Ahualulco, San Luis Potosí	Muy alto	376	2	39
Primaria general	Ahualulco, San Luis Potosí	Muy alto	397	1	32
Primaria indígena	Guaymas, Sonora	Alto	417	2	45
Primaria indígena	Guaymas, Sonora	Alto	360	2	44

Fuente: elaboración propia con datos resultados Prueba Enlace SEP 2011 y CONAPO, 2010.

Uno de los enfoques para establecer hasta qué punto se cumple con el derecho a la educación es el planteamiento de las cuatro A (4-A) propuesto por la ex Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, la croata Katarina Tomaševski. De acuerdo a dicha propuesta, los aspectos a considerar son (Schmelkes, 2014, pp.11-12):

- Asequibilidad (o disponibilidad): implica la existencia de escuelas ubicadas cerca de donde vive la población escolar y que estas cuenten con maestros formados, además de la infraestructura, mobiliario y equipo suficientes.
- Accesibilidad: no deben existir barreras económicas (como el trabajo infantil), físicas, legales o administrativas que impidan el acceso y permanencia de los estudiantes

a las escuelas y no debe discriminarse a los alumnos por razones de género, raza, lengua, condición socioeconómica, religión u origen.

- Adaptabilidad: la educación debe adaptarse a las características culturales, socioeconómicas y a las capacidades individuales de los estudiantes. Además, la educación debe ser significativa, pertinente y relevante.
- Aceptabilidad: los estudiantes deben sentirse a gusto en la escuela y deben percibir que están aprendiendo y que lo que aprenden coincide con sus intereses y les va a resultar útil en su vida. En las instituciones escolares debe cumplirse con la normalidad mínima.

El modelo de las 4-A aporta en la visibilización de factores que podrían perpetuar

la inequidad educativa, por lo cual, este enfoque guiará la discusión conceptual del presente artículo.

Las dimensiones analíticas mediante las cuales se sistematizaron y analizaron los datos obtenidos en las entrevistas aplicadas a los docentes y observaciones de clases fueron: trabajo en el aula multigrado, espacio y tiempo para planificar, labor como director, opinión docente sobre el multigrado, opiniones de padres de familia y de los alumnos. Estas dimensiones organizan la presentación de resultados y la discusión.

Resultados y discusión

Trabajo en el aula multigrado

Pese a que desde el año 2008 el Acuerdo para la Calidad Educativa establece que para obtener una plaza docente es necesario aprobar un examen de oposición, de acuerdo con los testimonios recabados, una vez que se obtiene la plaza son miembros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), quienes determinan en qué escuela trabajarán los profesores. Es decir, son las relaciones personales que sostienen los maestros con líderes sindicales, y no criterios de vocación o desempeño profesional, las que establecen dónde laborarán cada ciclo escolar. En este sentido, el poder que amasa el SNTE sigue intocado por parte de las autoridades educativas de los niveles federal y estatal.

Hay que destacar que los doce profesores que participaron en la investigación cuentan con estudios profesionales, es decir, con nivel licenciatura; pero en esta preparación no los formaron para enfrentarse a las particularidades de las escuelas rurales y multigrado.

Entre los principales problemas que dificultan el trabajo en el aula, los docentes destacan: la ausencia de material didáctico diseñado para contextos rurales o multigrado, el problema para elaborar planeaciones de clases adecuadas a las condiciones económicas, culturales, sociales y académicas de los estudiantes; el mantener el orden y la disciplina dentro del salón, debido a los tiempos de atención que exige cada grado escolar; la falta de interés que muestran los padres hacia el trabajo escolar, incluyendo el poco apoyo que dan en las tareas a sus hijos fuera de los horarios de clase.

En las escuelas rurales multigrado, las condiciones sociales y económicas han sido factores condicionantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo porque la fuerza de trabajo infantil es de suma importancia en la reproducción de las familias, principalmente en los periodos de siembra y cosecha; época en la que los padres de familia prefieren que los hijos ayuden en las labores agrícolas, lo que significa dejar en segundo término, la asistencia a la escuela.

Las deficiencias asociadas a la falta de estimulación académica en el hogar, sumada

Son las relaciones personales que sostienen los maestros con líderes sindicales, y no criterios de vocación o desempeño profesional, las que establecen dónde laborarán cada ciclo escolar.

a diversos contextos sociales, familiares y educacionales de los estudiantes, tiene como consecuencia, de acuerdo a los docentes entrevistados, que los alumnos requieran tanto de programas como de contenidos individualizados. Aspectos que se dificulta desarrollar en las aulas multigrado.

Los docentes que atienden los primeros grados escolares de una escuela de Chiapas reconocen que los contenidos centrales que abordan se relacionan con la enseñanza de la lectoescritura. Un profesor lo justifica de la siguiente manera: “los alumnos tienen muy bajo nivel de aprendizaje y no se les puede enseñar más (...) Me baso en enseñar la lectura, porque si no saben leer, no van a poder aprender nada más”. Durante la observación realizada en las clases, se percibió que las sesiones son monótonas en tanto día tras día las actividades de los niños se restringen a realizar planas de sílabas o palabras, a copiar enunciados o textos completos de los libros.

Una situación similar se encontró en otra escuela, donde a fin de trabajar al mismo tiempo con los diversos grados, la maestra dividía el pizarrón en tres partes y ahí colocaba las instrucciones para cada grado. Procuraba trabajar con temas similares, identificándolos en sus respectivos libros de texto: explicaba lo mismo para todos los alumnos y una vez que daba las instrucciones formaba equipos compuestos por alumnos de diversos grados y establecía una misma actividad para todos. Buena parte de los estudiantes de segundo y ter-

cer grado aún no sabían leer ni escribir, lo cual dificultaba el trabajo independiente a través de libros de texto o mediante otros materiales de lectura. La maestra manifestaba que su prioridad era “que todos los alumnos aprendan a leer y escribir”.

En las escuelas rurales multigrado, las condiciones sociales y económicas han sido factores condicionantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En otra escuela de San Luis Potosí, la mayor parte de los profesores no mostraron interés de identificar y atender las necesidades de cada grado escolar. Las operaciones matemáticas que se abordan en clases, por ejemplo, son las mismas para estudiantes de cuarto, quinto o sexto grado; sin modificarse la dificultad de las actividades desarrolladas en clases, de acuerdo a los intereses, características o avances de los estudiantes.

Durante las observaciones en otra escuela, el maestro exponía un tema en común con actividades destinadas a todos, sin distinguir su grado escolar. Quienes cursaban el primer grado aún no dominan la lectoescritura y de los seis estudiantes de segundo sólo dos sabían leer y escribir. El manejo de contenidos y didáctica de varios grados o ciclos resultan, junto con el diseño de materiales, una condición laboral con cargas diferenciales comparativas que los maestros evalúan como desfavorables.

Los maestros entrevistados en los estados de Chiapas, San Luis Potosí y Sonora coinciden en señalar que durante el ciclo escolar 2012-2013 no lograron abarcar todos los contenidos que establecen los planes y programas de estudio para cada

grado escolar, ya que dedican más tiempo del establecido en la atención de trámites administrativos y los temas establecidos en los documentos oficiales.

Se observa que pocas veces se impartían sesiones relacionadas a la formación cívica y ética, educación artística o educación física. Los profesores centran sus acciones en la impartición de las materias de español y matemáticas, y ciencias naturales y sociales en menor medida. Al cuestionar a los profesores por el énfasis que prestan a las asignaturas de español y matemáticas, respondieron que esto es así porque los padres de familia les han pedido que los niños aprendan a escribir, leer y hacer sumas y restas. Sin embargo, también hacen evidente la falta de capacidad y tiempo de los docentes por planear, diseñar didácticas y materiales y efectuar el resto de los contenidos del plan de estudios de la educación multigrado. Se debe señalar que parte del currículo extra escolar está dedicado al cuidado y preservación de las tradiciones de los grupos locales que ocupan tiempo y habilidades artísticas y grupales asociadas a fechas relacionadas con fiestas patronales.

Un docente de San Luis Potosí aplica la estrategia de los *monitores* para facilitar el trabajo pedagógico, la estrategia consiste en colocar en mesas contiguas a estudiantes de varios grados, intentando que los alumnos de grados superiores apoyen a los menores durante todo el ciclo escolar. A pesar de utilizar esta estrategia, se desaprovechan sus potencialidades ya que

los niños mayores colaboran con los de grados menores en ciertas actividades, pero también se preocupan en terminar de resolver sus trabajos.

Las jornadas en algunas escuelas son cortas, reduciéndose a tres o cuatro horas al día (el horario oficial de clases es de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.). Sin embargo, durante las observaciones en clase se constató que las sesiones terminaban entre las 11:00 a.m. y las 12:00 m, ya que por diversas circunstancias los docentes se retiraban a destiempo: “Es que tengo una junta, debo entregar unos papeles”, argumentaban. Se debe agregar que el profesor multigrado debe atender a una desproporcionada exigencia de datos sobre sus alumnos, avances y procesos pedagógicos en el sistema de información control y registro escolar que se multiplican cuando además es director, gestor y promotor cultural.

Espacio y tiempo para planificar

Los maestros mencionaron tener la ventaja de no sentirse presionados por parte de la supervisión escolar en cuestión de apegarse estrictamente a criterios establecidos para la planeación de clases. Sin embargo, esta planeación se elabora con dificultades ya que durante la formación docente no los prepararon para laborar en aulas multigrado.

Señalaron que es un enorme reto la planeación en una escuela multigrado, debido a que tienen que adaptar los contenidos a diferentes grados, además de la ausencia de métodos didácticos di-

Esta planeación se elabora con dificultades ya que durante la formación docente no los prepararon para laborar en aulas multigrado.

señados a las necesidades particulares de las escuelas y de los estudiantes rurales. La planificación implica un reto, ya que conlleva revisar todos los libros de texto, grado por grado. Además, los cursos de actualización técnico-pedagógicos que han recibido relacionados al trabajo multigrado también están ausentes. Los maestros solicitan recibir cursos especializados para esta modalidad, considerando que son útiles para avanzar en escalafón laboral y para obtener incentivos.

En los casos de los estudiantes que muestran cierto retraso en la comprensión de los temas abordados, existen pocas posibilidades para que los docentes les dediquen tiempo fuera del horario escolar, además que no existe personal extra que podría apoyar para atender problemas de nivelación académica.

Se observó que en la mayor parte de las escuelas visitadas, los profesores no vivían en las comunidades donde laboran: todos los días se desplazan hacia ellas, lo cual origina que desarrollen pocas actividades extra clases o de nivelación pedagógica por las tardes.

Un maestro de Sonora sí reside en la localidad donde se encuentra la escuela, reciben un incentivo de arraigo por trabajar voluntariamente con sus alumnos en programas de nivelación, además de desarrollar acciones que involucran a los padres de familia y otros miembros de las comunidades. Es por ello, que el tema de la residencia de los docentes marca diferencia en su trabajo y en el involucramiento que logran con los pobladores de los sitios donde trabajan.

Todo lo anterior se ha reflejado en el bajo aprovechamiento escolar de algunos alumnos. Basta mencionar que nueve de ellos (de un total de once) inscritos en cuarto grado de una escuela de San Luis Potosí, no sabían leer ni escribir. No estaban en condiciones de responder alguna pregunta de la prueba Enlace que se les aplicaba al final de cada ciclo escolar.

Opinión sobre el multigrado

Como dificultades para trabajar en aulas multigrado los docentes manifiestan la falta de tiempo suficiente para atender a todos los alumnos, además de la realización de planificaciones de clases. Reconocen que para cumplir el programa del ciclo escolar deben dejar de lado cursos como la educación física o artística, los cuales se abordan de manera esporádica.

Consideran que las escuelas multigrado ofrecen menor calidad en relación a sus contrapartes completas: no se alcanzan a ver todos los temas marcados en los planes de estudio y no están preparados para manejar a estos grupos: “para atender a unos se dejan desatendidos a otros estudiantes. En las escuelas de tiempo completo se tratan varios temas en poco tiempo, aquí no se puede hacer eso”.

Otra cuestión que enfrentan es la constante variación en los modelos de planeación y enseñanza (el último centrado en las competencias), lo cual implica un esfuerzo adicional para reconocer los contenidos en los libros de texto gratuitos los cuales son obligatorios y únicos en las escuelas públicas de México. El maestro requiere de la adaptación de nuevas

didácticas y materiales a la realidad del multigrado.

Identifican como fortaleza de esta modalidad el apoyo que dan los estudiantes de grados superiores para promover y facilitar el entendimiento de los temas de sus compañeros de grados inferiores.

También sugieren reforzar el trabajo con los padres de familia, obtener apoyos de las autoridades municipales ante sus solicitudes de mejoría en la infraestructura escolar, la existencia de planes y programas diseñados para el multigrado, además de libros de texto acordes a este modelo y que reciban capacitación acerca de cómo planear las clases en multigrado. Una maestra manifiesta: “No hay internet, no tenemos televisión, no sirve Enciclomedia, eso nos limita mucho”.

Su labor como directivos

Dentro de las actividades que los maestros desempeñan como directores están el ser representantes en las reuniones efectuadas en las supervisiones escolares, atender cuestiones administrativas, como la obtención de material didáctico o uniformes; organizar reuniones con los padres de familia; gestionar programas estatales o federales y llenar formularios. Cuando es necesario asistir a las reuniones como directores, los maestros deben abandonar la escuela y se pierden las clases. Manifiestan que no han recibido capacitación para desenvolverse como directores y consideran que esa labor se relaciona con los estímulos salariales que

ofrecía el programa de estímulos llamado Carrera Magisterial.

Opiniones de los padres de familia

La queja generalizada de los padres y madres de familia que fueron entrevistados es la continua rotación docente. Manifiestan ideas que podrían escucharse como contradictorias en relación a la calidad del servicio educativo: por una parte destacan como debilidad el que sólo exista un docente (ello en las escuelas unitarias) y que ello implica la menor atención hacia sus hijos, y por otra, comentan que los estudiantes aprenden más al escucharse y compartir ideas entre ellos.

El maestro requiere de la adaptación de nuevas didácticas y materiales a la realidad del multigrado.

Los padres de familia del medio rural identifican como sinónimo de calidad educativa el número de maestros que atienden a sus hijos. Esto se entiende en contextos de marginación, donde es pobre la presencia y atención de agentes gubernamentales. La mera asistencia de tales actores manifiesta una sensación de “atención” hacia los pobladores rurales, sin que necesariamente se valore el trabajo realizado por los funcionarios con base en sus resultados.

Buena parte de los padres entrevistados manifestaron su deseo para que sus hijos continúen en una escuela multigrado y no pretendían cambiarlos a la más cercana de organización completa, cuando estas se ubican en localidades cercanas. Los motivos de ello son la cercanía de la escuela, el que esta sea bilingüe (en las comunidades indígenas), que a ella asistieran familiares, amigos y parientes de

los niños, además, tiene que ver con la limitación económica de las familias. Enviar a los hijos a una escuela de organización completa significa asumir costos de transporte y alimentación, ya que están a varios kilómetros de distancia de la localidad.

Opiniones de los alumnos

Los estudiantes destacan la pobreza de las actividades escolares que realizan. Entre lo que les desagrada de la escuela mencionan “cuando el maestro nos pone a copiar muchas hojas de los libros”, “me revisa mucho las manos para saber si están limpias”, “no me gusta la organización de la escuela ya que todos los niños estamos revueltos y son muy ruidosos”, “me aburre jugar a lo mismo todos los días, a veces me gustaría estar en la escuela del Paso [se refiere a la localidad vecina en la cual existe una escuela regular] donde hay más niños y canchas para jugar”. Reconocen que cuando el docente se ausenta de clases lo hace porque tiene que asistir a juntas o “a ver a sus hermanos porque están enfermos”.

Conclusiones

Las situaciones descritas en las escuelas realmente poco han variado en relación a lo que señalaron los estudiosos del multigrado hace casi veinte años. En la actualidad se enfrentan problemas similares y las políticas educativas destinadas al medio rural han sido nulas o insuficientes para

atender de manera más equitativa a los alumnos de estos sectores.

Los docentes que laboran en las escuelas analizadas, reconocen que el contexto social de marginación y pobreza de las localidades donde laboran no favorece el aprendizaje de los alumnos. Ello, sumado a la carencia de materiales tecnológicos, a la imposibilidad para cumplir tanto el horario como el calendario escolar en los tiempos establecidos por razones motivadas por docentes (asistencia a juntas) y comunitarias (ausentismo escolar) y la desmotivación para laborar en las escuelas, podrían ayudar a explicar los bajos logros educativos obtenidos por los estudiantes.

En la actualidad se enfrentan problemas similares y las políticas educativas destinadas al medio rural han sido nulas o insuficientes para atender de manera más equitativa a los alumnos de estos sectores.

Los problemas que enfrentan las escuelas analizadas son estructurales: provienen de la ausencia en las licenciatura para la preparación docente en multigrado, cursos de actualización poco pertinentes a las realidades que enfrentan, en la designación de los sitios de trabajo determinados más por relaciones sindicales que por la vocación, habilidades, conocimientos o experiencia docente; sumado a las tareas que como directores deben desarrollar.

Se considera que el fortalecimiento de los siguientes aspectos, podría apoyar en el mejor desarrollo de las escuelas multigrado:

1. Con relación a cuestiones de enseñanza: es necesario el desarrollo de un modelo pedagógico diseñado para

las escuelas multigrado donde se incorpore la organización del tiempo, la planeación de sesiones, el diseño de instrumentos de evaluación de los niños y educadores que consideren el contexto económico, social, cultural y medioambiental en el cual se insertan las escuelas y la existencia de libros de texto y materiales didácticos especializados en multigrado. Fortalecería a este modelo la presencia de figuras de apoyo que asistan de forma cotidiana a las escuelas tales como profesores de inglés, lenguas indígenas, educación física, artes y expertos en educación especial.

2. Con relación a la gestión escolar: el crear la figura de director itinerante quien atienda los aspectos administrativos y burocráticos de varios centros escolares. También es relevante y necesario desarrollar un sistema de supervisión que realmente visite las comunidades y genere propuestas de mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, que al mismo tiempo verifique el cumplimiento de la llamada normalidad mínima por parte de los docentes, incluyendo los horarios y días establecidos para las clases.
3. Con relación al equipamiento, apoyos e infraestructura: el crear bibliotecas móviles que ofrezcan una mayor variedad de materiales escritos y tecnológicos a los estudiantes y educadores; la dotación de apoyos como alimentación caliente y transporte escolar para los alumnos.
4. En relación con otros actores: sería relevante fomentar el trabajo colaborativo entre los profesores; facilitar la creación de espacios para que los educadores compartan ideas, problemas, soluciones y experiencias con sus pares que viven situaciones similares, y que al mismo tiempo se den a conocer las prácticas significativas en el trabajo con los niños; involucrar el trabajo entre los educadores de los niveles preescolar, primaria y secundaria, mediante el intercambio de información y la creación de expedientes educativos de los alumnos, en los cuales se muestre su historia didáctica-escolar. Además, vincular a las escuelas con instituciones como museos, universidades, organizaciones productivas y no gubernamentales las cuales enriquezcan el trabajo áulico y con los miembros de la comunidad; el fomentar el intercambio de información entre los docentes y alumnos de diversas escuelas rurales, ya sean nacionales o internacionales, labor que se facilita con el desarrollo de las tecnologías de la información o a través de medios tradicionales, como el correo postal, en caso de contar con apoyo tecnológico.
5. Con relación al trabajo docente: se puede incentivar a los maestros con amplia experiencia docente y demostrada calidad para que trabajen en el medio rural al menos un ciclo escolar. Los incentivos que se pueden ofrecer son salariales y de jubilación: cada año trabajado en el medio rural podría contar doble para efectos del retiro. Los recién egresados de Escuelas Normales podrían trabajar en el medio rural siempre y cuando lo hicieran bajo la figura de “Docente de apoyo”. Es decir, bajo la coordinación de algún maestro que tenga mayor experiencia en esa área y de quien podrían fungir

como soporte al menos durante un ciclo escolar, a fin de que obtengan experiencia de trabajo multigrado.

Los puntos anteriores requieren ser desarrollados con la participación e involucramiento activo de padres y madres de familia y demás miembros de las localidades.

En suma, se requiere que el maestro rural no se sienta ni esté solo: que exista una estructura pedagógica e institucional que le permita trabajar de la mejor manera y que pueda aprovechar las potencialidades que brinda el trabajo multigrado, sumado con el trabajo colaborativo entre niños de diversos grados, edades e intereses en un mismo tiempo y espacio.

Las condiciones laborales de los docentes rurales tendrían que facilitar su trabajo, permanencia y desarrollo profesional, incluso alejados e insertos en contextos de marginación y pobreza. Ello va más allá de ofrecer escenarios laborales que brinden seguridad a los profesores, tales como definitividad de plazas con prestaciones y apoyos de acuerdo a las regulaciones y lineamientos que marca la ley.

Retomando el modelo de las 4-A de Tomaševski (2001), notamos que la dimensión de Asequibilidad se cumple de forma parcial, ya que existen escuelas primarias en las localidades, pero estas no cuentan con maestros formados para laborar en el medio rural, ni con la infraestructura, mobiliario y equipo suficientes. En relación a la Accesibilidad, la mayor parte de los estudiantes de tercero a sexto grados contaban con becas del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (hoy

llamado Prospera), lo cual facilita la asistencia escolar. Sin embargo, la Adaptabilidad es un criterio débil: la educación no necesariamente considera las características culturales, socioeconómicas y a las capacidades individuales de los estudiantes.

Otro aspecto débil es la Aceptabilidad: los estudiantes, en general, no se sienten a gusto en la escuela ni se cumple con la normalidad mínima en ellas. Ello resume la injusticia educativa que están recibiendo los niños de los sectores rurales analizados: escuelas que sintetizan los obstáculos que enfrenta el sistema educativo nacional en contextos rurales complejos. Las ineficiencias del sistema escolar y de las políticas sociales no han permitido romper el círculo de marginación y exclusión social que se vive en las localidades.

Finalmente, se debe considerar el desarrollo de una serie de acciones, como las arriba enlistadas, en la búsqueda de aspectos básicos de equidad y justicia social, es decir, el que los sectores rurales marginados aspiren a recibir educación pertinente y de calidad, sin importar el sitio donde radiquen en la República Mexicana.

Referencias

- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (13 de julio de 1993). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 101-120.

- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (coords.) (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo/ Serie Política Compensatoria en la educación: evaluación y análisis.
- Guevara, G. (2013). La agenda de la reforma de la educación básica. En, R. Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp.35-42). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México. Recuperado de: http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Educación Básica y Media superior*. México.
- Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*. 53 (1). En prensa.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Schmelkes, S. (2014). El derecho a la educación. En, M. Orduña (Ed.), *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014* (pp.7-16). México, D.F.: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)*. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (28 de diciembre de 2013). *Acuerdo número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación. México D.f.
- Taboada, E. (2014). *Diseño del modelo de educación básica comunitaria. Informe final*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Tomaševski, K. (2001). *Los derechos económicos, sociales y culturales. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.

Cómo citar este artículo:

Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6, 15-27.



Women, Moon, Birds, Joan Miró, 1950