

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN CHILE Y MÉXICO COMO ALTERNATIVAS DE DESARROLLO PROFESIONAL EN DOCENTES MULTIGRADO

JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
VÍCTOR MANUEL LEÓN RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 241

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN, DESIGUALDAD, INCLUSIÓN, TRABAJO, EMPLEO

RESUMEN

En las escuelas de educación básica, una modalidad que opera en las localidades rurales es el multigrado, que demanda una concepción distinta de la enseñanza como del aprendizaje por parte de los docentes. Esta investigación, presenta un análisis de dos escenarios que convoca a docentes en servicio para desarrollar estrategias que les permite desarrollarse profesionalmente, los cuales operan como dispositivos de formación continua para favorecer los aprendizajes de sus estudiantes. El método de educación comparada y el sustento teórico que sostiene el análisis de las prácticas mediante relatos permitieron profundizar en diversos aspectos de la realidad educativa en dos países: en el caso de Chile se analiza el microcentro que surge de la conformación de pequeñas escuelas con características similares y que en la política educativa chilena se ha institucionalizado sin la intervención de órdenes de gobierno y en el caso de México, las Comunidades Docentes Multigrado, espacios institucionalizados en un programa de formación continua estatal en San Luis Potosí que convoca a profesores rurales de diferentes niveles y modalidades que laboran en la misma localidad geográfica para que, a través de su interacción generar condiciones que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y desarrollarse profesionalmente. El punto nodal de comparación entre los dos países son los factores que inciden en las escuelas rurales y la caracterización de diversos aspectos a los que se enfrentan los docentes al trabajar con grupos multigrado, esto permite generar propuestas para la formación continua en el ámbito de la educación rural.

Palabras clave: Formación de Profesores, Desarrollo Profesional, Escuelas Multigrado, Educación Rural

Introducción

La formación continua de profesores es la alternativa que provee el Estado para mejorar las condiciones en que se brinda servicio educativo en las escuelas de educación básica. No obstante, está ligada a la implementación de políticas de las que forman parte los docentes, pero que pueden estar desvinculadas al ámbito de las necesidades de profesionalización, como el caso de los docentes de escuelas multigrado que se ubican en contexto rural.

La investigación desarrollada forma parte de las acciones emprendidas por la Red Temática de Investigación de Educación Rural con reconocimiento del CONACYT. Entre sus objetivos está enriquecer los productos desarrollados por los miembros sobre experiencias referentes a la educación rural que se hayan implementado en otras naciones.

En este sentido, se analizan dos programas de formación continua implementados en la política educativa desde la mirada de los sujetos: los Microcentros (Chile) y las Comunidades Docentes Multigrado (México). Ambos programas operan como dispositivos en el sentido foucaultiano, como elementos heterogéneos (discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas) que establecen la naturaleza del nexo entre esos elementos posibles.

El propósito de la investigación es explicar los programas de formación continua que operan en Chile y México para posibilitar el mejoramiento profesional de docentes multigrado, partiendo del supuesto que al documentar estos programas que inciden en las escuelas multigrado, se aportan elementos a la política educativa para el desarrollo de programas enfocados a los docentes que laboran en contextos de educación rural.

Desarrollo

Por las condiciones de las zonas rurales, el multigrado se presenta como una alternativa para brindar educación a una cantidad reducida de estudiantes de distintos grados escolares, edades y necesidades de aprendizaje. La educación para la población rural chilena es impartida en escuelas incompletas o completas con o sin multigrado. Las incompletas son aquellas que ofrece el servicio hasta sexto año básico. Las completas cuentan con el nivel básico de ocho años. Ambas, pueden tener cursos de nivel parvulario. Las escuelas incompletas cuentan con uno a tres profesores para diversos cursos al mismo tiempo, aunque también hay escuelas completas que organizan sus cursos iniciales bajo la modalidad multigrado.

Según Williamson (2003) en Chile existe un alto número de escuelas multigrado, lo que plantea un desafío para la educación de la población rural. Además, éste es predominantemente municipalizado (81%) en relación al particular subvencionado (18.4%) que durante el régimen militar de 1980 se autorizó la creación prácticamente libre de escuelas, que dieron origen a la rápida aprobación de escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes en lugares rurales, de ahí el surgimiento de la educación rural chilena.

En el caso de México, el mayor impulso del multigrado se enmarca en la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el propósito de alfabetizar a toda la población.

De esta manera, el método de educación comparada planteado por Bray, Adamson & Mason (2010) permite construir el camino de investigación, como el proceso para comprender las diferencias y semejanzas en una relación del reconocimiento de sí mismo y del otro. Como plantea Ciavatta (2013), comprenderse a partir de sí mismo y reconocerse en la diferencia.

Además, se utiliza el modelo de Bereday, que contempla cuatro etapas (Manzon, 2010): descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación con los datos obtenidos, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

País	Cantidad	Información recopilada
Chile	7	Relatos orales de las prácticas de los docentes en las escuelas multigrado
	4	Relatos de expertos de la educación rural
México	11	Relatos escritos de docentes multigrado
	46	Relatos escritos de la inserción docente a la escuela multigrado
	20	Relatos orales de la experiencia en las CDM

Tabla 1. Organización de la información recopilada. Fuente: Elaboración propia.

Se indagaron en 11 relatos de profesores chilenos y 77 de profesores mexicanos. En Chile fue durante el Primer Seminario de Educación Ruralⁱ y en 4 escuelas multigrado de la Corporación Municipal Quinchao, región de Chiloéⁱⁱ. En México la información se obtuvo en San Luis Potosí: en el Consejo Técnico Escolar de escuelas multigrado en Xilitlaⁱⁱⁱ, durante el diplomado “Formación de Comunidades Docentes Multigrado para la Atención y la Diversidad en Educación Básica” de la UPN-241^{iv} y en 21 escuelas multigrado de educación básica.

Metodológicamente, los relatos de los docentes^v son una herramienta valiosa que permitieron profundizar en diversos aspectos de la realidad educativa. Según Potts (2010) los relatos se relacionan cuando son puestos en contextos más amplios, que, a mayor grado de conexiones, mayor es su resonancia entre las personas de diferentes culturas.

Estos relatos, fueron analizados con el software Atlas.Ti, donde se indagaron los problemas que emergen desde los centros escolares y de las políticas educativas que distan del contexto; asociadas a factores como la discrepancia en la formación de profesores para la atención a grupos multigrado, la tarea administrativa como un aspecto que demanda mayor tiempo de su labor que las cuestiones académicas, la implementación de estrategias didácticas para la aplicación de currículo a través de su reorganización y la disposición del aula para promover los aprendizajes en todos los estudiantes atendiendo a los principios de equidad e inclusión.

Además, el sustento teórico de los relatos, se sostiene en De Certeau que reconoce la narrativización de las prácticas como una manera de hacer, con procedimientos y tácticas que producen las mismas prácticas en el campo verbal como en el campo de las acciones, “de las astucias de la historia vivida a las de la historia contada” (2010:89).

Los Microcentros en Chile

El microcentro es un espacio organizado por docentes rurales de escuelas multigrado de la misma municipalidad que convoca periódicamente para: el intercambio de experiencias pedagógicas y formulación de proyectos de mejoramiento educativo (MINEDUC, 2002).

Estos microcentros fueron una estrategia del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural^{vi} (MECE/BÁSICA-RURAL) con el propósito de brindar atención especial a las escuelas rurales multigrado.

Según Cox (2005) las escuelas rurales en 1990 obtenían los más bajos resultados académicos, además, existía gran aislamiento de los centros escolares con baja matrícula, lo que los llevó a organizarse para atender a la población en la modalidad multigrado.

Las estrategias del programa se orientaron a mejorar las condiciones profesionales de los docentes, a través de líneas de acción que combinaron el equipamiento de recursos educativos, orientación curricular y apoyo a procesos pedagógicos mediante asesoría y capacitación a docentes^{vii}.

De estas líneas de acción, Williamson reconoce que los microcentros es una de las estrategias más significativas e innovadoras, ya que se “constituyen en verdaderas Comunidades de Aprendizaje, generadas desde la relación social profesional e informal en torno a tareas prácticas y el aprendizaje permanente” (2003:44). A la culminación del programa MECE-rural (1992-1999), las escuelas continuaron reuniéndose en el microcentro, que en el año 2012 fue normado mediante decreto del Ministerio de Educación, donde se destaca que “los profesores de las escuelas rurales multigrado podrán realizar una reunión técnico-pedagógica al mes, llamada microcentro, equivalente a la suma de las dos horas semanales de reunión técnica de los establecimientos educacionales con dotación completa de profesores por curso” (BCN, 2012:2).

El Microcentro Arrayán de la Corporación Municipal Quinchao

El microcentro Arrayán está integrado por seis escuelas, de educación pre-básica o parvularia y básica incompleta hasta sexto grado.

ESTABLECIMIENTOS	PRE BÁSICA			GRUPOS	EDUCACIÓN BÁSICA								TOTAL GENERAL
	1º	2º	3º		4º	5º	6º	7º	8º	TOTAL BÁSICA			
	PK	K	Total										

Capilla Antigua				2		4	1		3	3			11	11
Francisco de Villagra				1	1			1	1	3			6	6
Metahue	1	5	6	3	3	3	4	6	6	4			26	32
Llingua				2	4		6	2	5	3			20	20
El Estero				1	1	3	1		1				6	6
Coñab				1				1		2			3	3
Totales	1	5	6	10	9	1	1	1	1	1	0	0	72	78

Tabla 2. Matrícula ciclo escolar 2014-2015 de las escuelas incorporadas al microcentro Arrayán.

Fuente: Corporación Municipal Quinchao (2015).

La tabla 2 muestra la matrícula de las escuelas incorporadas al microcentro. Solamente una institución ofrece el nivel pre-básico con un niño en transición 1 y cinco niños en transición 2. Uno de los aspectos más destacables es la oferta del servicio educativo con muy poca población escolar. Tres de las escuelas operan con menos de 10 alumnos, una con menos de 15 alumnos y solamente dos con más de 20 alumnos.

La matrícula escolar de Chile dista mucho de la exigencia del sistema educativo mexicano basada en la relación alumno-maestro. Las escuelas que cuentan con menos de 20 alumnos se transfieren a CONAFE^{viii} donde el requerimiento mínimo para ofrecer el servicio son 5 niños. En la tabla 3 se compara la modalidad del servicio de las escuelas del microcentro con México.

ESTABLECIMIENTOS	Número de alumnos	En el sistema mexicano
Capilla Antigua	11	CONAFE
Francisco de Villagra	6	CONAFE
Metahue	32	Federal
Llingua	20	Federal
El Estero	6	CONAFE
Coñab	3	Sin servicio

Tabla 3. Comparación de las escuelas del microcentro en la oferta del servicio mexicano.

Fuente: Elaboración propia.

En las escuelas del microcentro Arrayán, el promedio de estudiantes atendidos en una escuela unitaria es de cinco niños. En una escuela bidocente de siete y en una tridocente de diez niños por maestro. Los apoyos que reciben son por parte de la Corporación Municipal a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial que clasifica a los alumnos como prioritarios con base en la

caracterización socioeconómica de las familias, la condición de ruralidad del hogar y grado de pobreza de la comuna. (BCN, 2012).

Estas características son las siguientes:

- Las escuelas cuentan un Asistente de lectura y un monitor de música: miembros de la comunidad.
- Las escuelas cuentan con jornada escolar completa, se ofrece el servicio de alimentos a los niños: desayuno y almuerzo.
- Las escuelas cuentan con servicio de transporte totalmente gratuito para los alumnos.
- Algunas escuelas cuentan con un equipo interdisciplinario de educación especial que trabaja de manera itinerante.

En los relatos, se destaca lo siguiente:

- Análisis de proyectos de las escuelas. Proyecto curricular como instrumento técnico-pedagógico que elaboran los propios docentes para definir el qué, cuándo y cómo enseñar (Salazar, 2014); además las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes.
- Diseño y fortalecimiento de los aprendizajes a través de evaluaciones contextualizadas. Se comparan con las pruebas estandarizadas como el SIMCE^{ix} que les ayuda a proponer parámetros para los programas de formación continua y acompañamiento profesional.
 - Formación continua y acompañamiento pedagógico, en el que se involucra la Unidad Técnico Pedagógica de la Corporación Municipal, formulando orientaciones según la disciplina de la cual son responsables.
 - Reorganización del currículo como propuesta oficial que les permite generar materiales complementarios a los propuestos por el Ministerio de Educación.
 - Gestión del microcentro en la promoción de actividades pedagógicas que fortalecen los aprendizajes. (Namo, 1998).
 - Inclusión educativa para atender a todos los estudiantes sin importar su condición socioeducativa, como refiere Uttech “existe una motivación intrínseca para aprender y los estudiantes se sienten afortunados de estar en el aula en la que el maestro les tiene confianza como individuos responsables” (2001: 42).
 - Prácticas y saberes de los docentes que se instituyen y transforman en el microcentro en la interacción con los otros. En las prácticas se dan nuevos significados a su propio trabajo, (Fierro, Fortoul & Rosas, 2000), mientras que, en los saberes se construyen como proceso dialógico de la vida cotidiana, en la interacción con los niños y las propuestas pedagógicas (Mercado, 2012).

En el microcentro se identifican una serie de acciones que se transforman en estrategias para favorecer a las escuelas multigrado. Permiten compararse con las que se generan en las Comunidades Docentes Multigrado en México.

Antecedentes de las Comunidades Docentes Multigrado en México

Las Comunidades Docentes Multigrado son una reconstrucción conceptual de Comunidades de Aprendizaje, éstas tienen sus antecedentes en dos vertientes: la comunidad española representada por diversos teóricos (Flecha, 2001; Coll, 2001; Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2013) y la comunidad mexicana vinculada a la universidad de Harvard (Cámara, 2009; Domínguez, Santos, Cámara & López, 2010; Elmore, 2011; Rincón, 2011). En ambas corrientes el centro de interés es el aprendizaje a través de herramientas que transforman la escuela en espacios comunitarios y prácticas auténticas de aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje españolas reflejan una cultura en la que todos sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión (Coll, 2001), transitando por varias etapas para lograr la transformación de la escuela, mediante un plan de desarrollo comunitario. Estas etapas son: sensibilización, toma de decisiones, sueño, prioridades y planificación, “su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener” (Flecha, 2001:2).

En México, como parte de una estrategia para la mejora de los aprendizajes, surgen las Comunidades de Aprendizaje como una iniciativa en el CONAFE en 1997 con el propósito de atender el servicio educativo y cumplir con la reforma a la educación básica obligatoria hasta el nivel secundaria, diseñándose el modelo posprimaria para 32 escuelas bidocentes, con grupos multigrado atendidas por instructores comunitarios egresados de preparatoria (Cámara, 2009).

En ambas corrientes, las Comunidades de Aprendizaje aportan a la profesionalización de los docentes mediante los aprendizajes que generan con sus estudiantes. En el caso de las Comunidades Docentes Multigrado, su lógica es distinta, ya que parten de la profesionalización de los docentes al reunirse en espacios comunitarios de formación que les permite articularse como profesores de educación básica, identificando sus necesidades o problemáticas comunes, generando acciones a favor de los aprendizajes para innovar en la localidad geográfica donde se insertan las escuelas rurales.

Las Comunidades de Aprendizaje se recuperan en las Comunidades Docentes Multigrado como insumos para el desarrollo profesional. Se asemejan más a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje promovidas por Bolívar (2013) que hace referencia a éstas como la “nueva ortodoxia” del cambio educativo y la ruta segura hacia la mejora, ya que el compromiso organizativo de una escuela comienza cuando sus miembros se sienten involucrados de forma personal y colectiva para mejorar la institución.

Las Comunidades Docentes Multigrado como Dispositivo de Formación Continua

Las Comunidades Docentes Multigrado convocan y reúnen a los docentes de la misma localidad geográfica para desarrollar estrategias que les permita intervenir en su desarrollo profesional y mejoramiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Las acciones que se emprenden a partir de integrar la comunidad se vinculan teórico, práctico y metodológicamente mediante una lógica operativa de reflexión-acción-reflexión en el trabajo colaborativo, el asesoramiento y acompañamiento entre colegas y la diversidad de experiencias.

En los relatos de los docentes, se destacan los siguientes puntos de las Comunidades Docentes Multigrado:

- La identidad docente se favorece, recuperando la concepción pedagógica de su profesión para el medio rural. Ésta hace referencia al significado que los profesores dan a su trabajo. Es la noción personal que cada individuo tiene de su función como docente, en la que “se inscribe el horizonte significativo, desde el cual cada uno otorga un sentido especial a conceptos e ideas que generalmente se manejan como si su significado fuera el mismo para todos” (Rosas, 2003:X).
- La participación de agentes externos que dan su punto de vista sobre la situación de las escuelas y la problemática para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, comparten la visión de Imbernón (2015), ya que trabajar conjuntamente con la comunidad es una propuesta orientada a la construcción de escenarios educativos innovadores.
- Se manifiesta la necesidad de integración de los docentes que laboran en la misma localidad geográfica, aunque en diversos niveles como un aspecto determinante para la resolución de problemáticas en la comunidad.
- Se reconoce el potencial de los estudiantes a partir de documentar sus estilos de aprendizaje, por lo que se presenta una gama de oportunidades para utilizar herramientas diversas y estrategias novedosas en el aula multigrado (Uttech, 2011).
- Se propone metodológicamente la planificación didáctica del modelo concéntrico de Cázares & Cuevas (2008) que asumen la planeación como el mecanismo eficaz para manifestar las intenciones educativas desde una perspectiva general, pero que desarrolla en detalle las necesidades que los alumnos van manifestando.
- Se valora la integración y vinculación de distintos contenidos de los programas de estudio de los diferentes niveles educativos en un tema común. Posteriormente

a su diseño, se implementa en la localidad geográfica convocando la participación de los estudiantes y padres de familia.

- Se valora la unidad educativa que ofrecen las escuelas multigrado como producto de la combinación del trabajo de todos los profesores y de la experiencia escolar en su conjunto que constituyen experiencias formativas (Fullan & Hargreaves, 2001).
- Se articula la educación básica como escenario deseable en la participación de los profesores multigrado que logran interactuar y dimensionar el currículum como un *continuum* procedimiento para los estudiantes en edad escolar.

En síntesis, se asume la formación continua a través de la profesionalización docente que genera condiciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, articular la educación básica y diseñar proyectos para la intervención pertinente de la población rural de la misma localidad geográfica.

Conclusiones

Al caracterizar los escenarios donde se inserta el multigrado en el contexto rural, se pueden identificar las problemáticas que emergen en las escuelas y de la implementación de políticas educativas distantes a la realidad de la formación docente, de ahí que, el método de educación comparada en los programas de formación continua que se ofrecen como alternativas para el desarrollo profesional en Chile y México dan cuenta de las prácticas recreadas en los relatos de los docentes en los que se puede dar cuenta de los siguientes aspectos a los que hacen referencia:

- Los proyectos curriculares son herramientas que permiten crear espacios para la deliberación pedagógica, donde colectivamente se evalúan las propias prácticas.
- Los relatos de vida de las experiencias con los otros, se constituyen como el objeto de aprendizaje profesional situado, ya que se organizan dentro de un contexto específico.
- En los escenarios de comunidad los planteamientos de colaboración definen tentativas de solución a las problemáticas que se gestan en las localidades rurales.
- La experiencia de los docentes en estos dispositivos de formación son el principal mediador en la construcción de nuevos conocimientos para la escuela multigrado.
- Se valora el contexto rural como proveedor instrumental de aprendizajes y se logra construir conocimiento entre pares en la implementación de estrategias para la mejora de prácticas cotidianas en las aulas multigrado.

Por lo tanto, los puntos anteriores constituyen la base para la definición de políticas educativas que consideren el desarrollo de programas de formación continua enfocados a los docentes que laboran en contextos de educación rural, específicamente en multigrado.

Referencias

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2012). Decreto 968. Autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales. Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1039260&idVersion=2012-04-19>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2012). Ley 20248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Obtenido de <http://www.leychile.cl/N?i=269001&f=2012-02-02&p=>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2010). Educación comparada. Enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica.
- Cámara, G. (2009). Otra educación básica es posible. México: Siglo XXI.
- Ciavatta Franco, M. (2013). Cuando nosotros somos el otro. Cuestiones teórico-metodológicas sobre los estudios comparados. En J. Calderón López-Velarde, Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada (págs. 287-315). Zacatecas: Plaza y Valdés, S.A de C.V.
- Coll, C. (05-06 de octubre de 2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. Recuperado el 19 de febrero de 2011, de http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, F. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Chile: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Cox, C. (2005). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria, S. A.
- De Certeau, M. (2010). La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer. (A. Pescador, Trad.) México: Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aguadé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2013). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Graó. Colofón.
- Elmore, R. (2011). Transformación del Aprendizaje en el México Rural: Una reflexión personal . Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de <http://redesdetutoriadotorg.files.wordpress.com/2012/11/transformaciondelaprendizajeenmexico.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. México: Paidós.
- Flecha García, R., & Puigvert, L. (2001). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. Obtenido de Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje: http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: SEP.
- Imbernón, F. (2015). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Manzon, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, Educación comparada. Enfoques y métodos (págs. 117-183). Buenos Aires: Granica.
- Mercado Maldonado, R. (2012). Una realidad negada. El trabajo docente en escuelas con grupos multigrado. Reseña de los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127015.pdf>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile [MINEDUC]. (2002). Microcentros rurales. Obtenido de División de Educación General.
- Namo de Mello, G. (1998). Nuevas propuestas ppara la gestión educativa. México: SEP.
- Potts, P. (2010). El lugar de la experiencia en investigación en educación comparada. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, Educación comparada. Enfoques y métodos (págs. 93-114). Buenos Aires: Granica.
- Rincón Gallardo Shimada, S. (2011). La transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas. Didac 59, 30-36.
- Rincón Gallardo Shimada, S., Domínguez Bravo, E., Santos del Real, A., Cámara Cervera, G., & López Salmorán, D. (2010). Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para

- telesecundarias unitarias y bidocentes. En S. Cueto, Reformas pendientes en la educación secundaria (págs. 363-407). Santiago-Chile: PREAL.
- Rosas Carrasco , L. O. (2003). Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE: Fundación para la Cultura del Maestro SNTE.
- Salazar Cancino, U. (2014). Gestión de procesos educativos y organizacionales para la escuela en territorio rural con aula multigrado. Fundamentos y estrategias de desarrollo. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.
- Uttech, M. (2011). Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. México: Paidós.
- Williamson C, G. (2003). Estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina. Obtenido de PROYECTO FAO_UNESCO-DGSC/ITALIA-CIDE-REDUC: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9385.pdf>

Notas

ⁱ Realizado los días 21 y 22 de octubre de 2015 en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en Santiago, Chile.

ⁱⁱ Se ubica en la provincia de Chiloé, en la región X de los Lagos.

ⁱⁱⁱ La zona escolar 025 está integrada por 14 escuelas, de las cuales 12 son multigrado. En el Consejo participaron 24 docentes y la supervisora escolar.

^{iv} Este diplomado fue ofertado mediante un convenio de colaboración entre la Secretaría de Educación de Gobierno del estado y la UPN-241 para desarrollar un proyecto local con esquemas de financiamiento del Programa para la Equidad y la Inclusión de la SEP, en el cual participaron 89 docentes multigrado.

^v Para Cornejo, Mendoza & Rojas, los relatos de vida son una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración. Son construcciones, versiones de la historia que un narrador relata en un momento particular de su vida.

^{vi} Hoy Programa Educación Básica Rural

^{vii} Según Cox (2005) la didáctica del programa promovió situaciones de enseñanza y aprendizaje bajo una concepción de la pedagogía activa, cooperativa y adecuada al entorno cultural y natural, proponiendo a los docentes adaptar el proceso pedagógico a las condiciones locales para que los alumnos obtuvieran conocimientos referidos a las necesidades de la comunidad.

^{viii} El Consejo Nacional de Fomento Educativo es una modalidad comunitaria que brinda educación en las localidades rurales más apartadas y pequeñas por medio de jóvenes que prestan servicio social.

^{ix} Desde el año 2012 es un sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para medir los resultados de aprendizaje. Se valora el logro de contenidos y habilidades del currículo en diferentes asignaturas en 2º, 4º, 6º, y 8º. básico; II y III medio.