



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

La escuela multigrado y su relación con la comunidad rural ecuatoriana.

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica.

Autora:

Erika Alexandra Cabrera Saldaña

C.I: 0106774862

Correo electrónico:

ericka_csaldana@hotmail.com

Directora:

María Eugenia Verdugo Guamán.

C.I: 0102394608

Cuenca-Ecuador

15 de marzo del 2022



RESUMEN:

El presente trabajo monográfico se sitúa en el campo de la Educación Básica, específicamente en el ejercicio educativo. La escuela multigrado en el actual contexto ecuatoriano, no puede ser considerada de forma alienada a la diversidad sociocultural que contiene cada territorio, es decir, es inexorable que se desconozca su relación, la misma que complementada con factores endógenos y exógenos de las prácticas educativas, podría responder a las necesidades e intereses del sujeto educativo y, por ende, de la comunidad a la que pertenece el sujeto en formación. Por ello, el propósito de este estudio pretende analizar bibliográficamente la contribución que realiza la escuela multigrado al fortalecimiento de la comunidad rural, desde el ejercicio de la educación. Esta monografía se estructura en tres capítulos, en los cuales se abordan teóricamente a la escuela multigrado, la comunidad rural, y la relación entre estas dos variables. Por lo expuesto, se llevó a cabo una investigación documental, que consistió en revisar y analizar bibliográficamente las principales fuentes académicas relacionadas con el tema. A partir de ello, se evidenció que, la escuela multigrado se reposiciona como un eje integrador de la comunidad rural, y deja de ser un escenario aislado que solo reúne a estudiantes de diferentes edades y niveles en una sola aula. Además, se demostró que el capital social y cultural de una comunidad rural se fortalece con la acción educativa de la escuela multigrado. Esto lleva a repensar acerca de los desafíos y oportunidades que presenta la escuela multigrado frente a su interacción con la comunidad rural.

Palabras clave: Escuela multigrado. Comunidad rural. Capital cultural. Capital social.



ABSTRACT:

This monographic work is situated in the field of Basic Education, specifically in the educational exercise. The multigrade school in the current Ecuadorian context cannot be considered alienated from the sociocultural diversity that each territory contains, that is to say, it is inexorable that its connection is unknown, which complemented with endogenous and exogenous factors of educational practices, could respond to the needs and interests of the educational subject and, therefore, of the community to which the subject in formation belongs. For this, the aim of this study is to analyze bibliographically the contribution made by the multigrade school to the strengthening of the rural community, from the exercise of education. This monograph is structured in three chapters, in which the multigrade school, the rural community, and the connection between these two variables were approached theoretically. Therefore, a documentary research was carried out, which consisted in reviewing and analyzing bibliographically the main academic sources related to the topic. From this, it became evident that the multigrade school is repositioned as an integrating axis of the rural community, which conclude to be an isolated scenario that only brings together students of different ages and levels in a single classroom. In addition, it was demonstrated that the social and cultural capital of a rural community is strengthened by the educational action of the multigrade school. Consequently, this leads to rethink the challenges and opportunities presented by the multigrade school in its interaction with the rural community.

Keywords: Multigrade school. Rural community. Cultural capital. Social capital.



ÍNDICE DEL TRABAJO

RESUMEN:	2
ABSTRACT:.....	3
CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL.....	6
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL	10
AGRADECIMIENTOS	7
DEDICATORIA	9
ÍNDICE DE TABLA:	5
ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN:.....	5
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1.	14
LA ESCUELA.....	14
1.1 ESCUELA: CONCEPTO, HISTORIA Y EVOLUCIÓN.	14
1.2 MODALIDADES ESCOLARES:.....	18
1.3 ESCUELA MULTIGRADO: UNA VISIÓN DESDE LA REALIDAD ECUATORIANA.	20
1.4 POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA ESCUELA MULTIGRADO.	23
1.5 EJERCICIO EDUCATIVO EN ESCUELA MULTIGRADO: ACERCAMIENTO BIBLIOGRÁFICO A LA DINÁMICA QUE VIVE LA ESCUELA MULTIGRADO EN ECUADOR.	28
CAPÍTULO 2.....	32
LA COMUNIDAD.....	32
2.1 CONCEPTUALIZACIÓN.	32
2.2 COMUNIDAD RURAL. CONCEPTO E HISTORIA.	35
DEFINICIÓN DE COMUNIDAD RURAL, SEGÚN LA CEPAL.....	38
Demográfico	39
Económico.	39
Administrativo.	39
2.3 CAPITAL SOCIAL Y CULTURAL:.....	40
CAPÍTULO 3.....	45
ESCUELA Y COMUNIDAD RURAL:.....	45



3.1 ESCUELA Y COMUNIDAD RURAL: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS ESCUELAS MULTIGRADO DE ECUADOR.....	45
3.2 CONTRIBUCIÓN QUE REALIZA LA ESCUELA MULTIGRADO A LA COMUNIDAD RURAL, DESDE EL ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO.....	51
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:	56
CONCLUSIONES:.....	56
RECOMENDACIONES:	57
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS:	58
 ÍNDICE DE TABLA:	
TABLA 1 DEFINICIÓN DE COMUNIDAD RURAL, SEGÚN LA CEPAL (2015).....	38
 ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN:	
ILUSTRACIÓN 1. LÍNEA DE TIEMPO-EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA.	18



CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Erika Alexandra Cabrera Saldaña, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La escuela multigrado y su relación con la comunidad rural ecuatoriana”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 15 de marzo del 2022.

Erika Alexandra Cabrera Saldaña

C.I: 0106774862



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Erika Alexandra Cabrera Saldaña, autora del trabajo de titulación “La escuela multigrado y su relación con la comunidad rural ecuatoriana”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 15 de marzo del 2022.



Erika Alexandra Cabrera Saldaña.

C.I: 0106774862



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad de Cuenca, a mis maestros/as, compañeros/as, y amigo/as quienes han caminado junto a mí durante este maravilloso encuentro, compartiendo el mismo sueño en torno a la educación. En particular a mis dulces amigas, por los momentos felices y permitirme ver la vida a través de sus ojos. De manera especial a las personas amadas en las que vivo, a mis padres y abuelos, quienes han sido mi apoyo constante. Gracias por interesarse en mi trabajo, por los mimos, y por ser los mejores consejeros. De igual manera, dejo constancia de mi sentida gratitud y estima a la Mgtr. Ma. Eugenia Verdugo, por acompañar y compartir sus experiencias para este trabajo, dilucidando algunos pasajes complejos; así como siempre contagiarme de su pasión por el arte de ser docente.

Gracias totales, Eri.



DEDICATORIA

Con infinito amor y gratitud, a Dios.

Y a las personas de mi vida, que son
el antes y ahora de mi existencia:

a mis padres y hermanos.

Eri.



“Nadie educa a nadie -, nadie se educa a sí mismo -, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo. Nos educamos en comunidad”.

Paulo Freire.



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo monográfico aborda a la escuela multigrado y su relación con la comunidad rural ecuatoriana. Esta relación surge con la proximidad de vínculos comunitarios y familiares significativos, difíciles de comparar con otras experiencias escolares (Molina, 2020). En este sentido, la escuela multigrado es un actor fundamental para la comunidad, pues es considerada como un foco de referencia para el aprendizaje, articulándose a una red más compleja, entre todos los componentes que integran una organización territorial.

Al revisar los datos, existe una cantidad representativa de escuelas multigrado en el país. Pues, de acuerdo al Archivo Maestro y al Censo Nacional de Instituciones del Ministerio de Educación (2016-2017), constatan que del total de instituciones educativas a nivel nacional, el 67% son escuelas multigrado. En la Zona 6 de Educación, el 87,5 % de las instituciones fiscales, pertenecen a esta modalidad. La problemática central no radica en datos, sino que, a través de la revisión bibliográfica se ha demostrado que, la escuela multigrado en muchos casos ha sido olvidada, desde la mirada social y política, que requiere de estos componentes para dotarla y mejorarla; pues la misma podría aportar al desarrollo de la comunidad en la que se encuentra. De esta manera, la escuela se convierte en motor de transformación sociocultural, solo cuando está conectada a su territorio, y responde a las necesidades cotidianas de su población y del entorno natural, a través de procesos formativos óptimos.

En la actualidad, esta temática ha concretado el debate social y político en nuestro país, abordando la importancia de la escuela multigrado y su vínculo con el desarrollo de una educación comunitaria. Por lo tanto, este trabajo monográfico es relevante, pues, permitirá visualizar la relación entre estas dos categorías, es decir, la manera en que las actividades que se realizan en la escuela afectan positivamente a la comunidad a la que ésta pertenece. A partir de lo expuesto, el presente



estudio tiene como propósito, analizar bibliográficamente la contribución que realiza la escuela multigrado al fortalecimiento de la comunidad rural, desde el ejercicio de la educación; es así que como medio para alcanzar este fin se han propuesto dos objetivos específicos: (1) Investigar cómo el capital social de una comunidad rural puede ser fortalecido con la acción educativa de la escuela multigrado. (2) Investigar cómo el capital cultural de una comunidad rural y la forma en la que puede ser fortalecido con la acción educativa de la escuela multigrado.

Para la ejecución del presente estudio monográfico se recurrió al tipo de investigación documental, la misma que se desarrolló a partir de la selección y recopilación de material bibliográfico, a través de una lectura crítica. Para la recolección de dichos datos se usaron libros y artículos, tanto impresos como digitales. Del mismo modo, textos gubernamentales nacionales e internacionales, que llevaron hacia el análisis de la contribución que realiza la escuela multigrado y su relación con la comunidad rural. No obstante, a pesar de la tendencia investigativa a nivel internacional, los estudios registrados a nivel del país sobre este tema corresponden en su mayoría a tesis de pregrado con limitada distribución.

Por otro lado, en función de los objetivos planteados, la estructura de este trabajo monográfico está dispuesta en tres capítulos. En primera instancia se revisó la dinámica que vive la escuela multigrado en Ecuador. Con esta finalidad, se realizó una aproximación al concepto de escuela y de cómo ha ido evolucionando la misma a partir de su concepción hasta hoy en día, de manera breve. Luego, se abordaron las modalidades escolares que están dentro del sistema educativo ecuatoriano y se detallaron desde una breve perspectiva histórica. Finalmente, se describió y contextualizó a la escuela multigrado desde la realidad educativa ecuatoriana, junto a sus políticas educativas y al ejercicio docente en función de dicha escuela.



El segundo capítulo parte de un acercamiento a la conceptualización de la comunidad, para posteriormente definir a la comunidad rural. Y finaliza con el abordaje del capital social, entendido como las relaciones entre las personas de la comunidad, y su relación con el capital cultural de la misma. En tanto, en el tercer capítulo se desarrolló un acercamiento a la escuela multigrado y su relación con la comunidad rural, desde una revisión bibliográfica, lo que promovió cerrar este capítulo con las respectivas conclusiones y recomendaciones, dando cumplimientos a los objetivos planteados.

Todo lo anterior, posibilita un re-pensar, sobre el significado y poderío de la escuela multigrado para las comunidades rurales en el país, dando paso a las posibilidades pedagógicas y del desarrollo comunitario existente entre este vínculo. Y a través del análisis bibliográfico, también se devela algunas dificultades que se encuentran en esta modalidad, y sobretodo la atención diferenciada y necesaria que requiere la escuela multigrado, para que esta pueda contribuir al bienestar de la comunidad rural ecuatoriana.



CAPÍTULO 1.

LA ESCUELA

1.1 Escuela: concepto, historia y evolución.

De la escuela como centro educativo, se han dado múltiples definiciones a lo largo de la historia. Así lo expresan Estévez y Musitú (2016) a quienes les ha resultado complejo definir la escuela debido a la evolución histórica que ha sufrido, por consecuencia, la variedad de significados que distintas culturas y sociedades le han asignado. Actualmente, uno de los conceptos más aceptados ha sido propuesto por Tyler (1991), quien afirma que, “la escuela es una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven, cara a cara y que normalmente tiene una sola sede” (p, 18-19). Sin embargo, esta delimitación conceptual puede resultar demasiado amplia, por ello se considera recordar la definición que propone Freire (1975), quien sostiene que, “la escuela es el lugar donde se hacen amigos, no se trata solo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos. Escuela es sobre todo gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima”. (p, 78). Es decir, la escuela es un lugar de encuentro, en la que sus integrantes fortalecen sus habilidades y conocimientos para su beneficio y del medio en el que se desenvuelven (Crespillo, 2010).

En la actualidad, la escuela es concebida como una institución social de gran importancia, por su enorme intervención en el desarrollo del ser humano y sociedad. Así, entre sus funciones se resalta, la producción y construcción de conocimiento formal, la generación de relaciones sociales o socialización, el fomento y preservación de valores y cultura, entre otras. De ahí que, la complejidad que envuelve la relación escuela y sociedad supera la mirada unidimensional, pues es multidimensional y contextual. Esto significa que va a depender de la relevancia que le den, a partir del lugar donde se ubique y de sus relaciones. En consecuencia, la relación escuela y contexto es estrechamente



dependiente (Estévez y Musitú, 2016) y sin duda, ha marcado su devenir, pues la escuela, ha estado históricamente atada a las demandas generadas por el contexto social, político, económico. No obstante, la escuela tal y como se la conoce hoy por hoy, no ha existido desde siempre, sino que ha sido el fruto de una larga trayectoria atada a las demandas de la sociedad.

Así, en las sociedades primarias, las enseñanzas se transmitieron al interior de las familias, impulsadas por la necesidad de los padres y madres, de preservar conocimientos y prácticas, que eran dominios de sabios y ancianos. Las enseñanzas giraban alrededor de aspectos esenciales para la vida como: agricultura, ganadería, pesca, rituales, cantos, lenguaje nativo, etc. Esto significa que la escuela en esa etapa surgía en función de la vida y para la vida. Durante el siglo V y IV, en la época clásica, los niños y niñas recibían los primeros conocimientos de su madre y nodriza y cumplidos siete años ampliaban su formación cultural en la escuela, allí se priorizó la enseñanza de tres asignaturas: gramática, música y gimnasia. Luego, hacia la segunda mitad del siglo V a.C, los Sofistas generaron innovaciones en la enseñanza y adicionaron asignaturas en el proceso de instrucción, tales como: geometría, física, astronomía, medicina, artes técnicas y sobretodo retórica y filosofía (Díaz, 2017). Con este devenir, se pensó en un nuevo modelo de cultura y por supuesto de escuela, dado que, de ellos proceden en gran parte los conocimientos pedagógicos.

En la Edad Media, las escuelas se impregnaron del carácter religioso presente en el contexto y trabajaron en la formación de la personalidad del estudiante, así como en su instrucción, a través de asignaturas como: gramática, dialéctica, retórica, música, aritmética, geometría, astronomía. Posteriormente, con el advenimiento del Humanismo, la escuela abandona los claustros y la escolástica¹. Es importante acotar que, a finales del siglo XVI, la escuela se dividió de la siguiente

¹Corriente filosófica que trató de integrar la razón con la fe colocando siempre la fe por encima de la razón.



manera: escuelas primarias, a cargo de sacristanes y eclesiásticos, en las que se priorizó la enseñanza memorística y las escuelas secundarias o superiores, a la que asistía sobre todo la burguesía, en las que prevaleció el modelo humanista, sin apartarse del apego a la religión. Avanzada la Edad Media, surgen nuevos grupos sociales que impulsaron una formación educativa de carácter gremial, con orientación industrial, comercial y de experticia en el manejo de las armas. En esta época se reconoció la insuficiente formación de las escuelas, lo que dio paso a la fundación de academias y escuelas seculares, algunas de las cuales se convirtieron en universidades (Díaz, 2017).

Hacia la segunda mitad del siglo XVIII, la Revolución Industrial trajo consigo, la concepción del mundo, como un sistema integrado por diferentes componentes que se acoplan unos a otros. Estas ideas fundamentaron el quehacer de toda actividad humana, con un enfoque mecanicista. En este contexto, las condiciones de vida de la sociedad cambiaron abruptamente, pues el trabajo industrial demandó la presencia de obreros preparados para desarrollar diferentes tareas con precisión y control, dentro de las fábricas. El ámbito escolar también asumió este modelo y su implementación generó cambios, así por ejemplo, se adoptó una estructura escolar por grados, en los que se agrupó a niños de edades similares, bajo la tutela de un maestro y un supervisor. De igual manera, se estableció una dinámica regulada por tiempos y mecanismos de control. La homogeneización del sistema escolar fue la tónica imperante, que encontró respaldo en las evaluaciones estandarizadas aplicadas desde 1844 en Massachusset.

El resultado de este nuevo modelo fue la separación de la escuela con la vida y la entrega a la sociedad, de seres humanos estándar, listos para acoplarse a la demanda de una sociedad que poco a poco se fue deshumanizando. Entonces, a no dudar, la escuela fue construida a imagen y semejanza de la industria, que propició el disciplinamiento (orden-control) en los estudiantes con “miras al desempeño en la

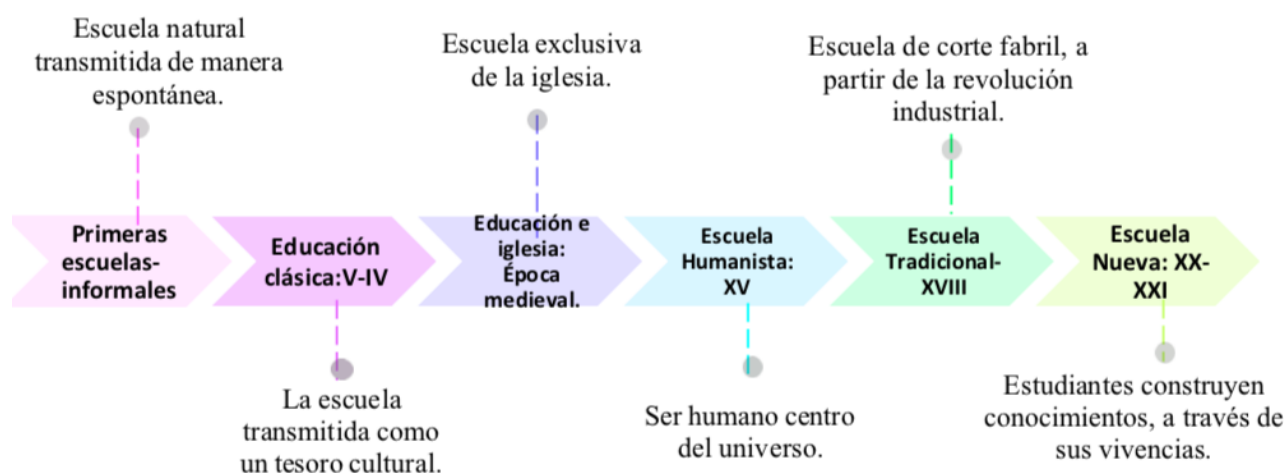


sociedad industrial, es decir, una escuela de corte fabril” (Toffler, 2008, cómo se citó en Díaz., 2017, p. 48). Este modelo de escuela se instaló hasta el siglo XIX, aunque muchos de sus rasgos están presentes en nuestra realidad. (Díaz, 2017).

Desde el siglo XIX, en el ámbito educativo surgen nuevas visiones, la denominada Escuela Nueva es una de ellas. Su propuesta crítica los principios y fundamentos de la escuela tradicional de corte fabril (Díaz, 2017) Así mismo, Zaccagnini (s.f) la describe como un espacio de adoctrinamiento mecánico y memorístico, que despoja a los estudiantes de su capacidad reflexiva, anula el rol social que le cobija y su potencial como medio para transformación de la sociedad. Al amparo de estas ideas, durante mucho tiempo se levantaron voces contestatarias ante la escuela tradicional, que defendieron las vivencias de los estudiantes como parte fundamental para alcanzar el aprendizaje, dejando de lado la idea que el estudiante solo recibe y absorbe la enseñanza.

Todo lo anterior, ha posibilitado la reflexión y toma de conciencia de la escuela en diferentes épocas, lo que ha permitido dirigir posteriores marcos pedagógicos, que, asociados a nuevas teorías, métodos, modelos, etc., han dado paso para que la educación responda a las necesidades del contexto estudiantil. En conclusión, queda demostrado que, a lo largo de la historia la escuela siempre ha recibido la influencia del contexto y con su accionar ha fortalecido modelos imperantes o ha propiciado cuestionamientos. Asimismo, ha estado al servicio de la cultura y de la sociedad, tanto para conservarla como para renovarla, y a la vez, transformarla. Así, la escuela que hoy conocemos, también se abrirá al cambio y evolucionará de la mano con la sociedad (Díaz, 2017).

Ilustración 1. Línea de tiempo-evolución de la escuela.



Cabrera, E. (2021). Ilustración evolución de la escuela. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf>

1.2 Modalidades escolares:

Luego de haber demostrado la larga trayectoria de la escuela, y su evolución en varios aspectos, en este acápite, se revisará la modalidad escolar, que se refiere a la forma de agrupar a los estudiantes por grados y edades y a la asignación de docentes por grado. Una de estas modalidades, se la denomina como graduada, en la cual un docente se responsabiliza de un grupo etario. De acuerdo con Pratt (1996), la mayoría de las personas han crecido en un sistema escolar donde la edad y el conocimiento están segregados. Esto hace que se pueda pensar que la estructura escolar graduada es normal y universal. Pero, de hecho, no es universal, ni histórica. Dado que, tal estructura solo ha sido parte de un producto de los últimos doscientos años. Al respecto, Torres (2017) sostiene que “lo que hoy es un sistema complejo, integrado por asignaturas, grados y edades. Se inició con escuelas de un solo docente, donde confluían estudiantes de diferentes edades” (p, 6).

La autora hace énfasis en una nueva modalidad, la que se denomina multigrado, que de acuerdo con



el SIISE (s.f) puede presentarse de dos formas: unidocentes, un docente para toda la escuela; pluridocentes, dos o cinco docentes por establecimiento. Por lo expuesto, y coincidiendo con Schmelkes y Águila (2019), la escuela multigrado ha tenido una larga trayectoria, y ha sido parte del sistema educativo sincrónico desde el origen del mismo.

Según Pratt (1996), durante el siglo XIX y parte del siglo XX, la modalidad predominante fue multigrado, pese a ello, dicha escuela no pudo enfrentar las estructuras organizativas y administrativas que dieron paso a la modalidad graduada que hoy conocemos. De igual manera, Molina (2020) indica que, la presión social provocada por el crecimiento poblacional en las ciudades, a consecuencia de la revolución industrial, obligó a ampliar la oferta educativa y a adoptar una modalidad escolar dividida por grados y edades. Y encontró su soporte en algunas teorías cognitivas como la del aprendizaje temprano propuesto por Piaget, quien enfatiza en la importancia de la madurez psicológica para propiciar el desarrollo cognitivo. De esta manera, factores históricos y sociales, así como enfoques cognitivos, permiten entender la presencia de diferentes modalidades escolares que persisten hasta el día de hoy. Y a pesar de todas las oposiciones, muchas de las escuelas con modalidad multigrado no desaparecieron y perduran alrededor del mundo a partir de diferentes realidades (Molina 2020).

La educación multigrado constituye en algunos países, una respuesta ante la necesidad de educación de poblaciones ubicadas en lugares de difícil acceso o de alta dispersión geográfica. Asimismo, Torres (2018), manifiesta que, en el país, la escuela multigrado ha sido una respuesta de educación para la población rural y con poca significatividad a nivel macro, pues, gran parte de la acción administrativa está dirigida para la escuela completa. A diferencia de países como: Finlandia, Suecia e Inglaterra, las escuelas multigrado son vistas como una alternativa pedagógica y de innovación, centrada en los niños; valorando la interacción entre pares de diversas edades (Pratt 1996).



Lo expuesto da cuenta que, si bien la modalidad multigrado tiene su propia especificidad pedagógica; al estar planificada, organizada y dotada de manera pertinente, puede convertirse en una posibilidad pedagógica altamente transformadora, no homogeneizante, que proporciona muchas ventajas (Torres, 2018). Por lo tanto, la escuela multigrado propone un repensar acerca de las bases organizativas sobre las que se levanta en la actualidad, y que es necesaria situarla bajo la mirada política para que dote a la escuela multigrado de aspectos que lleguen a convertirla en espacios innovadores y no como espacios olvidados que responden a zonas de alta dispersión y a una población disminuida.

1.3 Escuela multigrado: Una visión desde la realidad ecuatoriana.

En Ecuador, al revisar los documentos gubernamentales sobre esta modalidad, no se encontró un consenso sobre su definición, no obstante, toman ciertos aspectos para caracterizarla, como: condiciones mínimas de infraestructura y de servicio, ejercicio docente diferenciado, encuentro inclusivo, y la relación significativa con la comunidad en la que se ubica. Y al revisar los datos, existe una cantidad representativa de escuelas multigrado en el país. Pues, de acuerdo al Archivo del Ministerio de Educación² (AMIE), y el Censo Nacional de Instituciones Educativas (CNIE), (2016-2017) los datos registrados constatan que, del total de instituciones educativas a nivel nacional, el 67% son escuelas multigrado. En la Zona 6 de Educación, el 87,5 % de las instituciones educativas fiscales, pertenecen a esta modalidad. Y resulta que, la mayoría de ellas se encuentran ubicadas en zonas rurales. Sectores que según el INEC (2020), presentan altos índices de pobreza, medido por necesidades básicas insatisfechas, que afecta al 55,7% de su población rural. Lo que confirma que las escuelas

²El AMIE recoge información de la oferta educativa institucional y nacional. Abarca educación regular, popular permanente, artística y especial, igualmente considera los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica, Bachillerato en Ciencias y Técnico Superior (MINEDUC, 2016, p.7).



multigrado se encuentran ubicadas en las zonas más pobres del país (Contreras, 2019). Resulta pertinente citar que, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2010), reconoce que, “la educación es uno de los principales factores para superar a pobreza y las fortalecer la educación”, y sucede que, bajo la revisión bibliográfica, en las zonas rurales existe el compromiso para sacar adelante el proceso educativo de las escuelas multigrado. las zonas rurales tienen el compromiso para sacar adelante a las escuelas multigrado, y que las mismas podrían aportar al crecimiento cultural, político, social y económico de la comunidad, a través del ejercicio áulico. En este sentido, la escuela podría ser un actor fundamental para el desarrollo local, pues, son vistas como el corazón de las comunidades rurales del país.

Luna (2019), señala que, en el Ecuador los sectores rurales le dieron a la escuela multigrado, un significado más allá del que le asigna el sistema educativo formal. Es así como, los niños y niñas ecuatorianos no solo aprenden, sino que también recrean y transforman la comunidad en la que se encuentran. Desde entonces, los residentes de estas áreas han visto a las escuelas como la piedra angular de sus comunidades. Según Vargas (2003), esto se debe a que la escuela multigrado forma un espacio para diversas actividades socioculturales dentro de la comunidad, como celebraciones masivas, ceremonias religiosas, reuniones comunitarias, organizaciones barriales, etc. Por lo tanto, los patrones de socialización de niños y niñas trascienden y se fusionan dentro de las comunidades, junto con familias, vecinos y escuelas. Por todo lo anterior, la escuela multigrado se reposiciona como un escenario simbólico que supera la realidad educativa, y es vista como un eje donde reside la actividad cultural y social de la comunidad rural (Luna, 2019).

La escuela multigrado al poseer mayor contacto con su entorno, no solo podría ser



posibilitadora de encuentros enriquecedores para la comunidad; sino que podría desarrollar aspectos positivos para el aprendizaje integral de los niños y niñas (Schmelkes, y Águila, 2019). Una potencialidad de esta escuela para el aprendizaje es que permite al estudiante interactuar con el conocimiento. Santos (2011), lo denomina circulación de saberes, así los estudiantes tienen la posibilidad de romper las reglas de los grados escolares, para que el conocimiento fluya sobre un ambiente que se desvincula de lo que conocen. Bustos (2010), llama a este proceso un ambiente de aprendizaje-enseñanza contagioso, ya que en los escenarios de aulas multigrado los docentes están expuestos a contenidos de grados inferiores y superiores que benefician su aprendizaje.

Torres (2018), sostiene que, esta heterogeneidad y diversidad del aula multigrado constituye un espacio propicio para la inclusión. Sin embargo, la autora enfatiza que, existen dos factores claves para que esto se proyecte en la realidad: la formación docente y el mobiliario e infraestructura pertinente para la enseñanza-aprendizaje en este entorno singular. Es claro que la resolución de estos factores está atada a las acciones que se ejecuten en el marco de la política educativa que los prioriza, pero que muchas veces no coincide con lo que se vive en la práctica, ya que las escuelas tienen muy reducido mobiliario y la capacitación docente no siempre es continua. Al respecto, autores como Contreras (2019), Torres (2018). Y Boada (2020) afirman que quienes se encuentran al frente de estas instituciones, no presentan una formación docente inicial que involucre atención a la modalidad multigrado, por tanto, es indispensable afrontar esta dificultad en el país.

En conclusión, la revisión bibliográfica presenta que, en el contexto nacional la escuela multigrado es el corazón de las comunidades, a partir del tejido social y cultural que se fortifican a partir del encuentro en estas escuelas. Desde la perspectiva de Astorga (2017), resulta pertinente



resignificar a la modalidad multigrado del país para valorar sus particularidades. Así como, para hacer tambalear la racionalidad homogeneizadora, que se ha cimentado en las comunidades rurales del país. También para ganar algo en la mirada política y social, que contribuyan en el proceso de su mejoramiento. Pues, “la escuela multigrado desempeña funciones reales y simbólicas para sus estudiantes, como para sus actores comunitarios, tornándose punto de encuentro, escenario de trabajos colectivos, lugar de reunión, espacio que nadie cuida y todos cuidan” (Astorga, 2017, p. 9).

1.4 Políticas educativas dirigidas a la escuela multigrado.

En Ecuador, las escuelas multigrado son uno de los tipos de escuelas que ofertan el servicio educativo bajo los lineamientos prescritos por el Ministerio de Educación. Su nominación se sitúa en el año de 1984, como parte de la clasificación que se estableció en el Reglamento General de la Ley de Educación de aquella época, que tomó como referencia el número de docentes que ejercían su tarea por escuela: unidocentes, pluridocentes y completas. Actualmente esta clasificación no ha sido definida en ningún documento oficial del Ministerio de Educación. Por esta razón, se ha considerado necesario realizar una breve documentación de las políticas educativas dirigidas a la escuela multigrado del país. Uno de los principales programas del Ministerio de Educación, que atendió a esta modalidad registra sus inicios en el año 2001. Y de acuerdo con documentos oficiales:

Su gestión incluye una serie de componentes tales como guías de auto aprendizaje, mini-bibliotecas, rincones de aprendizaje, mobiliario, computadoras, herramientas para huerto escolar, vivienda para el maestro, capacitación mediante micro grupos, currículo de escuela unidocente, gobierno estudiantil, todo ello con el fin de mejorar la calidad y calidez de la oferta educativa en estos establecimientos (MINEDUC, 2001, p 89).



Es decir, su objetivo fue proveer mobiliarios, recursos pedagógicos y capacitación docente, con el fin de mejorar la educación básica rural en escuelas multigrado. Cabe mencionar, que no existen estudios del impacto de esta política educativa implementada por parte del Ministerio de Educación.

En el año 2010, el Ministerio de Educación hizo oficial el documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica. Sin embargo, la reforma no fue adaptable a las escuelas multigrado, dado que dichas escuelas presentan características didácticas particulares. En respuesta de ello, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), capítulo III, Adaptaciones Curriculares, pone de manifiesto que, “los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiares propias de las diversas instituciones que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan” (Ministerio de Educación de Ecuador, Marco Legal Educativo, 141). No obstante, es el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el primero en América Latina, el documento curricular que se posiciona acorde a la cosmovisión de cada nacionalidad y pueblo. De esta manera, se propicia mayores orientaciones para el trabajo en realidades diferentes en las que pueden sumarse las particularidades de la escuela multigrado (Yáñez, et al, 2009).

En el año 2011, el Ministerio de Educación, genera la propuesta “Adaptaciones a la Actualización y Reforma Curricular de la Educación General Básica”, en la que se plantean lineamientos para el trabajo docente lineamientos para el trabajo del docente de escuelas multigrado de 1ro a 7mo año, como se cita en (Juera y Matailo, 2015, p.21), que fueron desde la organización de las destrezas con criterio de desempeño y los criterios de evaluación en matrices consensuadas por ciclos, en las cuatro áreas fundamentales de educación: Lengua y Literatura, Matemáticas, Estudios



Sociales y CCNN, estas dos últimas, en el caso de 1ro y 2do de básica, se fusionan y toma el nombre de Entorno Natural y Social, así también se estableció un trabajo por ciclos: en el primero se sugirió la agrupación de los estudiantes de primero, segundo y tercer grados de EGB. Segundo ciclo: cuarto y quinto grados de EGB. Tercer ciclo: sexto y séptimo grados de EGB. Esta agrupación por niveles, es luego retomada en la Actualización Curricular 2016, y muchos investigadores la catalogan como un cambio significativo que flexibiliza el currículo, porque da la posibilidad a los docentes para que puedan dosificar las destrezas dentro de los diferentes grados que pertenecen a un subnivel (Boada, 2020).

En el año 2010, nuevas acciones de política educativa impactaron la permanencia de escuelas multigrado. Así, apareció la implementación del Nuevo Modelo de Gestión Educativa³, siendo una de las estrategias la ejecución del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa existente en el país que implicó la georreferenciación de centros educativos, constatación de estudiantes y docentes. Como resultado se confirmó la existencia de instituciones educativas situadas muy próximas unas de otras, y se develó condiciones deplorables de muchas de las escuelas multigrado. Además, se confirmó que la gran mayoría servía a una población que presentaba altos índices de necesidades básicas insatisfechas, (Informe de Gestión, 2012).

Para enfrentar esta realidad, el MINEDUC, bajo la política de Mejoramiento de la Calidad de la Educación impulsó algunos proyectos como: inversión en infraestructura educativa través de la

³El Nuevo Modelo de Gestión Educativa, es un proyecto que inició su gestión en el 2010, y plantea la desconcentración desde la Planta central hacia las zonas, distritos y circuitos, para fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales (MINEDUC, 2010).



repotenciación de instituciones educativas, construcción de Unidades Educativas del Milenio y la fusión de instituciones educativas multigrado, en estos nuevos espacios físicos. De ahí que, muchas escuelas multigrado se unieron a escuelas completas. Y vale indicar que, como complemento de este proceso se financió: transporte y almuerzo escolar, para las poblaciones beneficiadas, que provenían de escuelas multigrado. (MINEDUC, 2012 p, 7).

Frente a lo citado, Torres (2018), manifiesta que “en el papel pudo parecer una gran idea; el problema fue implantarlo en la realidad, en comunidades concretas, en relaciones y dinámicas sociales y culturales que no se dejan trasladar de un lado a otro, y acomodar en edificios enormes” (Torres, 2018, p. 1). De igual forma, la construcción de las (UEM), fragmentaron la participación de la gente pues no fue considerada para su edificación, en tanto que, muchas de las escuelas multigrado fueron construidas, a pulso de minga comunitaria. De modo que, también se puede hablar de que hubo un resquebrajamiento en la apropiación del elemento físico, que deriva en la generación del sentimiento de identidad. Asimismo, su modelo estructural uniforme se ha replicado de manera homogénea y universal en todo el país, de ahí que, en muchos casos, su implantación, no consideró elementos del entorno ni guarda relación con el paisaje de la localidad (Rodríguez, 2017).

A pesar de lo expuesto, coexiste otra argumentación, que defiende la fusión de las escuelas multigrado en las UEM, como una oportunidad que genera situaciones enriquecedoras. Según el informe de gestión (2012), las condiciones no aptas para una formación educativa integral, ya sea infraestructura o servicios, no motivan el accionar educativo. A ello se agrega que, para hacer frente a la pobreza localizada, los centros educativos deben estar dotados de infraestructura que permitan una buena formación de sus estudiantes para que, de esta manera los niños y niñas puedan aportar al



desarrollo de la comunidad. Al contrario que, las Unidades Educativas del Milenio (UEM), permitieron que los estudiantes cuenten con una infraestructura nueva, donde los niños y niñas, accedieron a: conexión a Internet, bibliotecas, diversificación de espacios de aprendizaje como: salas de informática, laboratorios de química, y física, comedores, patios y canchas deportivas, mobiliario y el material necesario para el desarrollo del quehacer educativo (Rodríguez, 2017).

Pese a este acontecer, las comunidades rurales del país seguían reclamando a sus escuelas. Es así que, en el año 2019, una nueva política educativa se implementó y a su amparo se promovió desarrollo de la “Nueva Escuela”, proyecto que implicó la reapertura de las escuelas multigrado que fueron fusionadas en el régimen gubernamental anterior, esta reapertura se desarrolla por pedido de las comunidades, quienes indican que su escuela es un símbolo de unidad y el núcleo de su diario vivir (MINEDUC, 2019). Este programa incluye:

La rehabilitación de infraestructura educativa, la implementación de un modelo pedagógico para escuelas multigrado-interculturales hispanohablantes e interculturales bilingües, así como la capacitación docente y el acompañamiento pedagógico durante la implementación de este modelo. También se contempló la dotación de recursos educativos físicos y digitales según resulte pertinente, el fortalecimiento del tejido social alrededor de las comunidades, la implementación de ofertas extraordinarias y la evaluación de impacto del modelo multigrado (p, 9).

No obstante, no existen datos gubernamentales que informen sobre el estado actual de las escuelas multigrado en Ecuador. Y con el paso del tiempo, las luchas comunitarias y educativas han ido reivindicando la mirada social educativa y política frente a la escuela multigrado.



1.5 Ejercicio educativo en escuela multigrado: acercamiento bibliográfico a la dinámica que vive la escuela multigrado en Ecuador.

El desarrollo de este acápite, será a partir del recuento bibliográfico acerca del ejercicio docente en escuelas multigrado del país. Para ello, se tomará como referencia al estudio de Yáñez, (2009). Boada (2020), y Juela y Matailo (2015). Es necesario mencionar que, las escuelas tomadas de referencia en los dos últimos estudios, se encuentran situadas en contextos rurales.

De acuerdo con la experiencia pedagógica en las escuelas multigrado de la Amazonía ecuatoriana, el ejercicio educativo, se realiza desde una perspectiva intercultural, lo que supone la adopción del MOSEIB. Pero según las fuentes consultadas, en la Amazonía, no es asumido como un referente para las actividades escolares, pues solo, la mitad de los docentes de la escuela multigrado lo utilizan. El 50% restante poseen una visión pedagógica conductista arraigada. Respecto a la utilización de formularios o matrices de planificación se destacan: los planes de clases, los planes simultáneos, las guías de aprendizaje, etc., siendo el plan simultáneo, uno de los más utilizados.

Un aspecto positivo que tiene que ser rescatado, apunta a la visión de los docentes frente a conectar la cercanía-realidad de los estudiantes. En tal sentido, las actividades vinculadas con la cacería, la pesca, y la agricultura no pueden dejar de considerarse en el trabajo escolar. Del mismo modo, se reconoce pertinente los espacios de aprendizaje que utiliza el maestro fuera del aula de clase, tales como: cascadas, ríos, bosques, quebradas, patios, entre otros. Es decir, todo aquello que es pensado para el aprendizaje de sus estudiantes y se convierten en ambientes de aprendizaje comunitarios (Yáñez, et al., 2009).



El estudio de Yánez (2009) junto a otros autores, indica problemáticas frecuentes que enfrentan los docentes de las aulas multigrado en la Amazonía, las cuales están relacionadas con la población estudiantil, la inasistencia e impuntualidad, la reducida existencia de materiales bibliográficos y recursos didácticos, así como la infraestructura inadecuada. El 28,79% de docentes trabajan en espacios pequeños con más de un nivel, con una cantidad excesiva de estudiantes y sin las dotaciones didácticas indispensables para el ejercicio de la educación; así lo confirma el 29,55% de quienes laboran en las escuelas unidocentes, a esto se suma, dificultades que se generan a consecuencia de la formación inicial y formación continua de los docentes.

Todas las situaciones anteriormente descritas, podrían deteriorar la práctica educativa y a manera de conclusión, se puede indicar que, a pesar de la utilización de los espacios de aprendizaje y recursos que ofrece la naturaleza, el ejercicio educativo de la escuela multigrado en la Amazonía ecuatoriana, se rige a través de una pedagogía tradicional, utilizando métodos, planificaciones y estrategias que no están contextualizadas (Yánez, et al, 2009).

En el marco del estudio realizado por Boada (2020) pone de manifiesto lo siguiente:

La Escuela “Cumandá”, está conformada por 26 estudiantes de inicial a séptimo año, que cuenta con dos docentes: una docente de parvulario que educa a nivel inicial y a primero de básica; y otra docente que trabaja con el grupo de 3°, 4°, y 7° de básica. Uno de los recursos que prima en el trabajo docente de esta escuela son los textos del Ministerio de Educación que se utilizan, como la única herramienta de apoyo para mediar sus clases, aunque los docentes manifiestan que la estructura del libro no responde a la organización por subniveles que caracteriza a la escuela multigrado. Con esto, Boada (2020), denota que las docentes no se apoyan de otros insumos o metodologías que les permitan guiar



los contenidos para los diferentes grados y las diferentes asignaturas dentro del aula de clase. De igual manera, las docentes entrevistadas manifiestan que, las dificultades más importantes son las actividades burocráticas que ralentizan el tiempo para organizar las clases, problemas en la aplicación del currículo y sus orientaciones, y formación docente continua. Es evidente entonces que, las docentes de la escuela multigrado atribuyen la problemática principal al sistema educativo.

En referencia a la segunda institución, “César Leguísamo”, existen 13 estudiantes de tercero a séptimo año, que cuentan con una sola docente. Esta institución multigrado trabaja en la comunidad de Urcutambo, Quito. A partir del estudio de Juela y Matailo (2015), se encontró que la docente utiliza estrategias de autoaprendizaje, que las desarrolla desde cuatro rincones de aprendizaje, de las cuatro áreas principales. Para guiar este proceso, se utilizan guías de autoaprendizaje, entendidas como recursos que contienen una secuencia didáctica de actividades que permiten a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje (Juela Y Matailo, 2015, p. 57). Estas guías sirven para que, los estudiantes de dos niveles: séptimo-sexto, quinto-cuarto, excepto tercero de básica, paso a paso, construyan el conocimiento, además motiva a los estudiantes a trabajar con los materiales de los rincones de aprendizaje, particularidad que permite una participación activa e involucramiento que se evidencia en el trabajo autónomo y cooperativo mediado por el acompañamiento de la docente. Asimismo, también destaca que en las aulas multigrado la posibilidad de trabajar de manera grupal, es una fortaleza, dado que, en ocasiones hay aprendizajes que no son comprendidos fácilmente por los estudiantes, pero es en el contacto y confianza con sus pares que estas dificultades son resueltas. (Juela y Matailo, 2015, p. 58).

A partir de la revisión de estas investigaciones, se develó que las escuelas multigrado, a pesar



de ser parte del sistema educativo ordinario, tienen sus particularidades en cuanto a todos los ámbitos: administración, currículo, organización, infraestructura, evaluación, etc., lo que las hace más interesantes y a la vez más diversas, que claro, demanda un mayor trabajo docente. Sin embargo, estas particularidades no se ven reflejadas de manera correcta en el accionar educativo de estas investigaciones. Y a pesar que las prácticas que se promueven en las escuelas multigrado, contemplan valor social y cultural, no son aprovechados para potenciar procesos de mediación social; mismos que complementados con factores endógenos y exógenos de las prácticas educativas, podrían responder a las necesidades e intereses del sujeto educativo y, por ende, de la comunicad a la que pertenece el sujeto en formación.



CAPÍTULO 2. LA COMUNIDAD.

2.1 Conceptualización.

El término comunidad posee una serie de definiciones y su conceptualización depende de la visión y el contexto en el que se encuentra. En otras palabras, apunta a diversas realidades. Así, el concepto de comunidad puede referirse a un sistema de relaciones psicosociales, a una agrupación de personas, a un espacio geográfico (Causse, 2009). De acuerdo a Ander-Egg (2005), es sustancial delimitar el alcance que se da a la conceptualización de la comunidad, dado que también varía según el campo en el que se vaya a utilizar: sociología, antropología, historia, etc. Por tanto, el presente capítulo tiene como objetivo recuperar de manera bibliográfica el concepto de comunidad a partir de dos nociones: territorio-relaciones sociales.

Ahora bien, en su acepción originaria, el término comunidad hace referencia a la palabra común o bien denota la posesión de alguna cosa en común. Alude entonces, a lo que no es privativo de un solo individuo, sino que pertenece o se extiende a varios (Carvajal, 2011). Sin embargo, el origen del término, se registra a finales del siglo XIX, y es atribuido a Tönnies (1847), quien fue el primero en abordarla desde una visión filosófica-política y argumenta que:

la comunidad se asocia con lo sentido, lo antiguo, lo duradero, que debe ser anclada al territorio necesariamente, pero sus límites no se definen, a través de una división político-administrativa, sino, a través de las peculiaridades y particularidades que comparten cada uno de los integrantes de dicha la comunidad, de esta manera debe ser entendida a modo de un organismo vivo (p. 25).



En la actualidad, Ander-Egg (2005), Causse (2009), Bauman (2006), afirman que, las definiciones de comunidad hacen hincapié en dos elementos claves: el estructural y funcional, del mismo modo, otro grupo de investigadores combinan ambos elementos. Los elementos estructurales aluden a la conceptualización a la noción de territorio, donde coexiste una organización social, económica y política. Es decir, es utilizado para designar al escenario, donde se desenvuelven las personas que viven en un espacio o territorio identificable por límites geográficos determinados, ya sea: barrio, pueblo, aldea, etc., (Ander-Egg, 2005). En síntesis, dentro de estas definiciones, la delimitación del espacio es lo más importante, y en función de ello se considera como comunidad a partir de la clasificación: ciudad, grupo, nación, etc.

Al contrario que, los elementos funcionales hacen referencia a la calidad de las relaciones que se entretienen entre las personas y los grupos, al igual que, intereses comunes (Robertis y Pascal, 2007). En este sentido, Socarrás (2004) define a la comunidad, como algo que va más allá de una localización geográfica, estableciendo así que, “es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos y códigos (Socarras, 2014, p. 177). De esta manera, también lo cultural se rige como un eje para designar que un grupo de individuos, comparten una herencia social común. Por otra parte, es importante, en este sentido, referirse a Heller (1988) quien menciona que, es necesario concebir a la comunidad como un sentimiento y no como escena o lugar. De ahí que, no es de mayor relevancia el sitio donde está la comunidad, sino los procesos psicosociales que se dan en las personas, al convivir en un cierto contexto; con características y condiciones específicas.

Como definición que agrupa tanto aspectos estructurales como funcionales. Ander- Egg (2005), sostiene que:



una comunidad es una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí, más intensamente que, en otro contexto, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local (p, 37).

Siguiendo estos planteamientos, Carvajal (2011) enfatiza que la comunidad, “es un conjunto de personas que se ubican en un espacio determinado, que se da de manera intensa, a partir de los intereses comunes. Lo que propicia la idea de crear conciencia de pertenencia entre sus miembros (Carvajal, 2011, p. 194). Lo anterior hace referencia a que la comunidad, tiene una dinámica particular que le ha permitido existir y mantener, generar cambios y crecer a lo largo de los años. Concepto que alude a las relaciones sociales que existen entre un conjunto de personas, que comparten intereses afines y están ligados por valores y objetivos comunes.

Finalmente, independientemente de cómo se defina o se conceptualice, se resalta que, el significado y alcance del desarrollo de la comunidad, está constituido por distintos elementos, en este acápite, se abordaron tres de ellos: el estructural, que constituye a la consideración de un grupo enmarcado en un espacio geográfico delimitado. Funcional, el que está presente en los aspectos sociales, psicológicos, políticos, etc., comunes para ese grupo. Y los que combinan ambos elementos, que hacen referencia a un espacio delimitado, donde se agrupan individuos con rasgos comunes, que, a su vez, movilizan distintas relaciones sociales y culturales (Ander-Egg, 2005).

Y como se mencionó en un principio, todos estos elementos pertenecen a diversas realidades. Además, señala Montero (2007), se torna imprescindible destacar el aspecto dinámico y movilizador que posee



la comunidad puesto que, como todo fenómeno social, no es un ente fijo y estático, por tanto, una comunidad está en constante movimiento, se transforma, es decir, está siempre en el proceso de ser, así como acaece con los individuos que la constituyen.

2.2 Comunidad Rural. Concepto e Historia.

Conceptualizar a la comunidad desde una sola mirada, no es del todo posible si se tiene en cuenta que en esta interactúan distintas esferas vinculadas al ser humano y a sus relaciones sociales, económicas, políticas, etc. Entonces es comprensible que Weber (1944) reconozca la existencia de varios tipos de comunidades, entre estas la comunidad rural. Sin embargo, este término tampoco posee un concepto único, pues su definición varía significativamente entre países; ya sea porque se fundamenta en criterios estadísticos o geográficos, o por el nivel cultural que posee la población (Dirven, 2011). Inclusive en algunos contextos, la definición de comunidad rural ni siquiera existe, dado que corresponde a lo que no es urbano, sin aludir a sus propias características, así también, en muchas construcciones teóricas persiste la idea de discontinuidad y/o antinomia entre lo rural y lo urbano. De ahí que, el progreso, la modernidad y civilización son vistos como atributos del mundo urbano, mientras que lo rural se asocia con retraso, pobreza y formas de vida tradicional.

Quizás este imaginario social, se construyó a inicios de la industrialización ya que, la producción y el consumo diferenciaron el ámbito rural-urbano. En este contexto la ciudad alega ser el lugar central, porque concentra los medios de producción, tecnológicos, etc., mientras que, en el ámbito rural, se genera un despoblamiento y la agricultura pasa de ser una actividad económica, a una forma de vida (Larrubia, 2015). Por consiguiente, las zonas rurales quedan aisladas y dependientes de las urbanas, como dos



mundos diferenciados. Tönnies (1947), contrasta lo rural-urbano mediante formas de vida y culturas diferentes, con base en aspectos sociales. De acuerdo al autor citado, en las ciudades predominan lazos unipersonales, y separación de intereses, mientras que, el medio rural se caracteriza por la unidad, sentimiento comunitario, etc. De esta manera, y durante mucho tiempo ambos mundos se percibían como dos realidades disímiles.

En Latinoamérica, la contraposición urbano-rural tiene sus raíces en dos momentos históricos: las sociedades coloniales, y las sociedades agroexportadoras. Las primeras se constituyeron a partir de la fundación de las ciudades, acto que legitimó el inicio de la interacción entre el mundo indígena y el español, dando paso al desarrollo de nuevas funciones dentro de las ciudades, entre las que se pueden mencionar: militares, político-administrativas, comerciales, etc. Sin embargo, el incremento de ciudades no incidió en la desvinculación de la población a las actividades del campo, pues la relación se mantuvo estable. Las segundas se ubican entre el siglo XVIII y comienzos del siglo XX, el auge exportador fue acompañado por un crecimiento y/o transformación espacial de la población. “Las migraciones intercontinentales de origen africano y europeo, las medidas adoptadas para desintegrar las comunidades indígenas y los cambios en producción agropecuaria, caracterizaron este periodo” (CEPAL, 2019, p. 43). Aunque de manera tardía en los países centroamericanos, donde se produjeron importantes transformaciones agrarias vinculadas a la exportación de materia prima.

Es así que, la ciudad se pone, decididamente, al servicio del campo. Sin embargo, el papel de lo urbano fue vital en la transformación del agro y la organización comercial, sin que eso aumentara la población urbana, pues seguía siendo mínima. Por lo tanto, las oposiciones binarias o antinomias del tipo rural-urbano en América Latina, no se manifiestan de manera notable, puesto que, las ciudades se



desarrollaron paulatinamente, y en gran parte, a través de una industrialización parcial, en el sentido que los recursos fueron desarrollados sólo para la exportación en los mercados mundiales (CEPAL, 2015).

De acuerdo a Dunleavy (1982), esta dicotomía urbano-rural servía como referente para analizar las sociedades preindustriales, pero conforme estas se transformaron, la vida asociada al campo y a la ciudad, también cambiaron. Esta premisa fragmenta con el dualismo urbano-rural lógico de las definiciones tradicionales e instaura una nueva posición. Es así que, durante los años 90 la noción de comunidad rural adquiere otros matices en su caracterización conceptual y operativa. Bourdieu (2005), identifica a la comunidad rural, como espacios sociales semiautónomos, en el sentido de sistemas y servicios, pero con un cierto grado de diferenciación por su cantidad de poder (cultural, social, político simbólico). El análisis y conceptualización de la comunidad rural apunta a una red de relaciones vibrantes en un determinado espacio, el que se ha construido sobre un proceso histórico de pertenencia. Sobre esta se construye la tradición, la cultura, el sentido de territorialidad y la identidad.

Autores como Entrena (1998), Dirven (2011), y Durston (2002) señalan que, la comunidad rural debe ser entendida a partir de dos aspectos: por un lado, un espacio geográfico que posee elementos característicos que permiten su reconocimiento, y por otro una forma de vida que ha construido su propia cultura. Por tanto, la comunidad rural como ecosistema social, cultural, económico y político se caracteriza por su identidad única, que puede dar sentido a la vida y dar origen a proyectos de bienestar comunitario. Por lo expuesto, no cabe duda que elementos como un paisaje natural, con una estructura de ocupación territorial, que prioriza la ubicación de la escuela y la iglesia, y poca densidad poblacional, permiten aludir a la comunidad rural, como un espacio que tiene identidad. Sin embargo, esta caracterización no debe llevar a pensar que las condiciones de vida allí son mejores o peores que las



de la ciudad, puesto que, es sustancial romper la idea de asociar la comunidad rural con pobreza y con las malas condiciones de vida. Sin duda hay que destacar que, en muchas ocasiones, entre los miembros de la comunidad rural, se desarrolla un entramado de vínculos y relaciones de afecto muy fuertes, que operan de acuerdo con patrones específicos de creencias simbólicas y estándares morales que la caracterizan (Rivera, 2015) y que fortalecen el sentido de pertenencia y su identidad.

En este punto, conviene citar a Freire (1975), quien invita a reflexionar que, la conceptualización jamás debe estar dissociada de las condiciones de sus habitantes, de su visión cultural, de sus creencias, entonces debe partir del nivel en el que se encuentran y no de aquel, que otros pensadores sociales juzgan. No obstante, las definiciones sobre comunidad rural utilizadas en otros pensadores sociales juzgan. No obstante, las definiciones sobre comunidad rural utilizadas en algunos países de América Latina, evidencian diferencias entre sí, aunque muchas priorizan el criterio demográfico. Al respecto la CEPAL (2015) pone de manifiesto la siguiente tabla:

Tabla 1 Definición de comunidad rural, según la CEPAL (2015).

País:	Criterio utilizado:	Definición de comunidad rural:
Argentina.	Demográfico.	Centros poblados de menos de 2.000 habitantes incluyendo población diseminada.
Bolivia:	Demográfico.	Población en localidades con menos de 2.000 habitantes.
Brasil:	Administrativo.	Población censada fuera de los límites de las áreas urbanas, incluidos los aglomerados (poblados y



		otros).
Colombia:	Administrativo.	Población que vive en áreas no incluidas dentro del perímetro de la cabecera municipal.
Ecuador:	Administrativo.	Aquella que vive en las parroquias rurales (cabecera parroquial y resto de la parroquia). Incluye, además, empadronada en la “periferia” de las capitales provinciales cabeceras cantonales. a la población
Chile:	Demográfico y Económico.	Asentamiento humano concentrado o disperso con 1.000 o menos habitantes, o entre 1.001 y 2.000, en los que al menos el 50% de la población económicamente activa se dedica a actividades primarias.
Uruguay	Administrativo.	Se define por exclusión de lo que no es urbano.

Cabrera, E. (2021). Fuente: CEPAL (2015)

La tabla 1, permite ver que el criterio administrativo se basa en una perspectiva dicotómica, en la que lo rural se concibe a partir de lo urbano, en tanto que, el criterio demográfico refiere la tasa y distribución de la población o habitantes, el cual es el criterio más utilizado. Ello refleja que ninguna definición considera el medio singular y el poder social que posee una comunidad rural.

A la luz de estas limitaciones, la CEPAL (2015), inició la tarea de discutir la definición y alcance de la comunidad rural, y concluyó que cualquier intento de concepto debe partir de una redefinición



que permita eliminar la asociación de rural a lo que no es urbano, así como otros criterios negativos, además plantea la reflexión en torno a que, el predominio de la pobreza en zonas rurales es una consecuencia, y no puede ser un punto de partida para definir a la comunidad rural. Y aunque el camino es largo para encontrar una definición universal, las mismas deben estar reapropiadas, redefinidas y confrontadas en función de los anclajes culturales y prácticas sociales locales en los territorios rurales. Esto direcciona aproximar los conceptos de comunidad rural como un contexto de alta heterogeneidad y peculiaridad (Astudillo, Y Muñoz, 2016).

En este mismo sentido, otras voces indican que, la racionalidad moderna parte de una lectura omnicompreensiva de la realidad que se inserta en el mundo rural (Mejía, 2001 y Contreras, 2012), sin tener en cuenta la particularidad de las comunidades rurales, ni los lazos sociales y culturales que los sujetos han construido con su entorno, por consiguiente, se ha profundizado la explotación y las desigualdades de sus habitantes. Simultáneamente, la imposición de los patrones sociales urbanos invisibiliza y silencia a la cultura rural, así como subvalora su cosmovisión y su racionalidad (Rivera, 2015). Por ello, la importancia que tiene resignificar a la comunidad rural y a los poderes que surgen en ella (social-cultural). Viene bien citar en este momento a Freire (1975) porque argumenta que, los proyectos educativos desde la perspectiva de los actores de estos entornos contribuyen a recuperar la voz y la esperanza de las comunidades silenciadas, al mismo tiempo que favorece el encuentro de los actores locales con su propio mundo para transformarlo y recrearlo, entonces con mucho acierto se puede decir que, no en vano la escuela es un eje central para las comunidades rurales.

2.3 Capital Social y Cultural:

El mundo se sostiene de un sinnúmero de elementos intangibles: interacciones, relaciones e



instituciones sociales, políticas, económicas, etc., cuyo análisis ayuda a comprender mejor su realidad. Así también, existen otros recursos que aportan significativamente a la vida cotidiana de los individuos, familias o comunidades, siendo este el capital (Díaz, 2016). Bourdieu (2005), habla de capital para referirse a todo recurso de apropiación, capaz de producir efectos sociales, y cumplir con los intereses de sus actores. Sin embargo, hablar de capital no se limita a objetos materiales, o a la noción representable del dinero, sino que se considera como capital a todo aquello que pueda valorizarse y se cumple en la medida que haya alguien dispuesto a valorarlo, apreciarlo, y reconocerlo. Por lo tanto, el mundo no se nutre solo de elementos físicos o económicos, sino de distintas formas de capital: cultural, social y simbólico. Debido a la pertinencia frente al tema de investigación, en el presente acápite, se realizó un acercamiento conceptual sobre el capital social y cultural.

A lo largo de los años, han surgido muchos pensadores que reconocen la importancia del capital cultural y social para el desarrollo de la sociedad. Así Bourdieu (1983) define el capital social, como un conjunto de relaciones y conexiones sociales conscientes o inconscientes entre individuos que desarrollan relaciones permanentes de pertenencia a un grupo. Por su parte, Coleman (1988), sostiene que responde a un conjunto de entidades formadas por redes cuya misión es guiar a los individuos y comunidades a la acción. Más tarde, Putnam (1993), considera que el capital social puede ser visto como una red de grados de confianza, normas de reciprocidad, compromiso cívico y asociación, que permiten la creación y mantenimiento de constructos sociales. Además, señala que, debe estar estrechamente asociado con la búsqueda de desarrollo o crecimiento de la sociedad; para impulsar el trabajo voluntario, cultura, valores éticos como la solidaridad, construcción positiva, cooperación y equidad. Sin embargo, si bien las relaciones humanas pueden generar confianza y solidaridad, no todas pueden considerarse



como capital social, en cambio que, existen entornos en los intercambios y encuentros entre individuos los construyen fácilmente (Mendoza y Suárez, 2016).

Por otra parte, Bedoya (2012) afirma que, el capital social se construye y visualiza con mayor facilidad en las comunidades rurales, pues a su decir, en estos lugares los ciudadanos se conocen entre sí, y las relaciones sociales que mantienen son estables, se basan en el parentesco, la identidad, la vecindad. También poseen principios de reciprocidad porque los participantes tienen de forma explícita o implícita los mismos intereses, pero esta premisa no siempre es cierta, dado que, varios estudios en América Latina revelan que el individualismo, los conflictos y las relaciones de poder prevalecen o son frecuentes. Por lo tanto, se puede decir que, la búsqueda del bien común, la solidaridad y el cooperativismo fortalecen el capital social en tanto que el individualismo y los intereses particulares destruyen el mismo (Dirven, 2011).

Durston (2002), añade que, es útil repensar “la relación estrecha entre este concepto y la realidad de las comunidades rurales, de manera que el capital social en ellas puede ser una pieza clave como estrategia o factor de desarrollo (Durston, 2002, p.15). Y que la asimilación de este capital alienta la reproducción cultural. En consecuencia, Bourdieu (1983), concibe el capital cultural como una forma de conocimiento, valores, ideología, prácticas del lenguaje, etc., heredadas o adquiridas a través de la socialización. El autor también enfatiza que, en principio, la familia es el principal proveedor de cierto capital cultural al infante, transmitiéndole actitudes y conocimientos necesarios para su desarrollo dentro del contexto en el que se desenvuelve. De acuerdo a Bourdieu (1983), el capital cultural puede dividirse en tres dimensiones: el capital cultural incorporado, el objetivado y el institucionalizado.

El capital cultural incorporado se refiere a la facultad del ser humano de cultivarse, es decir, su manera



de hablar, vestir, formas de vida; que son adquiridas de manera inconsciente. El capital cultural objetivado hace referencia a los bienes culturales, como es el caso de escritos, monumentos, pinturas, etc., que otorgan un efecto formativo a quienes lo poseen, y se manifiesta mediante los hábitos y preferencias. El capital institucionalizado, se refiere al que surge del reconocimiento institucional, por ejemplo, los títulos académicos encuentran las características que comparten los miembros de dicha sociedad, tradiciones, formas de gobierno, distintas religiones, etc. Y puede aprenderse, reflejarse en la familia y fortalecerse en la formación sistemática y en la vida cotidiana (Rodríguez, 2017).

Ahora bien, en cualquier forma de capital cultural, el período de acumulación comprende el tiempo de socialización; esto explica porque la transmisión del capital cultural es hereditaria, y que, por lo mismo, tiende a ser más fuerte. (Bourdieu, 1986). No obstante, al otorgarle un reconocimiento institucional al capital cultural, poseído por un determinado agente, ya sea en forma de un título escolar o de educación superior, restringe su apropiación a esta condición que no es patrimonio de todos los individuos. Esta diferenciación crea una brecha entre las perspectivas, prácticas y bienes de grupos; pero no es una condición determinante y definitiva. Por tanto, es necesario reconocer que el contexto familiar proporciona el primer elemento para transmitir, reproducir y mantener sus fortalezas y privilegios y el contexto escolar también aporta en este sentido. En otras palabras, en la constitución del capital cultural, incide el entorno familiar y educativo y cuanto más capital cultural y social hay, mayor será la formación del sujeto (Bourdieu, 1983).

Como plantea Coleman (1988), el logro del hecho educativo depende no solo del aprendizaje de cada estudiante, sino de la calidad de las escuelas, la herencia familiar o la educación de los padres. Asimismo, de la influencia que proviene de la estructura de las relaciones entre la familia, escuela y la comunidad



a la que pertenece. A la luz de los estudios revisados, no es difícil aceptar que esta conclusión general esté bien fundada. Sin embargo, existen limitaciones para definir una relación más precisa y hasta qué punto se pueden generalizar los resultados.

En definitiva, no toda riqueza está representada por capitales físicos o económicos, sino que existen otras formas de crear y movilizar recursos y oportunidades dentro de una estructura: escuela-comunidad-sociedad. Tal es el caso del capital social y cultural, que son recursos potenciales, sujetos a una red durable de relaciones, heredadas o adquiridas a través de la socialización (Bourdieu, 1986). Ambos capitales más allá de valor agregado también son recursos íntimamente ligados con los procesos cognitivos y educativos, que agregan valor a otros recursos.



CAPÍTULO 3. ESCUELA Y COMUNIDAD RURAL:

3.1 Escuela y comunidad rural: Un acercamiento desde las escuelas multigrado de Ecuador.

La educación rural en el actual contexto ecuatoriano, no puede ser considerada de forma separada o alienada a la diversidad sociocultural que contiene cada región y territorio. Es decir, es inexorable que se desconozca su relación, sobretodo en nuestro país. Así por ejemplo algunos investigadores ven la relación entre escuela multigrado-comunidad rural como una situación de encuentro con los niños y niñas en un contexto sociocultural; otros, como una red de relaciones entre la escuela y la comunidad o como las interacciones entre maestros, estudiantes y miembros de la familia; y hay quienes definen a la escuela multigrado como un agente comunitario (Pereda, 2003). Y en rigor de lo expuesto, el centro educativo adquiere significación por la relación con el medio social en el que opera, condiciona, promueve o interfiere. Correspondencia que no es una elección aleatoria desde la escuela, sino desde la comunidad; en definitiva, así como el hecho de educar, no puede estar ausente, tampoco puede obviarse la relación de la escuela con el entorno, que se convierte en un requisito imprescindible para cumplir con el rol que socialmente se le ha asignado a la escuela (INET-Fediap, 2003).

De esta premisa que sitúa el capítulo, se cree pertinente partir del reconocimiento del rol que tiene la escuela en la sociedad. Como afirma Pereda (2003), la relación escuela-comunidad rural se inicia dentro del área más amplia del contexto social de la educación o de la relación entre escuela y sociedad. Ello obliga a recordar que una de las razones de la concepción de la escuela, es el vínculo de su capacidad socializadora transmisora y reproductora, en tanto que es imposible desconocer su capacidad



de movilización social y cultural, que culminan en la consolidación de un modelo de sociedad (Núñez, 2014). En esta discusión, se considera no perder de vista que el resultado del accionar escolar es hacer educación. Entonces se valida el aporte de la escuela, a través de la educación y su contribución al desarrollo de su territorio. Así, el sistema educativo es un sistema funcional de la sociedad. Como tal, su estructura y todas las actividades que produce el sistema están condicionadas para cumplir una función en la sociedad y por consiguiente en su comunidad rural (Pereda, 2003). De este modo, “la escuela es parte de las redes sociales de una comunidad y cumple una función de intermediación con otras redes gubernamentales, sociales, educativas y culturales”. (Boix, 2014, p. 112)

De hecho, desde el punto de vista comunitario, el proceso educativo se logra combinando los esfuerzos de otras organizaciones sociales que de manera explícita o implícita inciden en la formación de las personas. Cabe señalar que esta relación es compleja y requiere de un consenso para conocer y satisfacer las necesidades de la comunidad rural y de todos los que integran esta relación. Se trata, por tanto, de una sujeción encaminada a mejorar las motivaciones que facilitan el desarrollo de un individuo y de su entorno (Ramírez, 2017). En esta relación sistemática, la escuela multigrado es concebida como una entidad que crea comportamientos colectivos (Bustos, 2011) o procesos educativos en función de la cercanía a la realidad de sus estudiantes con acciones que aportan a la integración de las familias y la comunidad. Así, la escuela multigrado en su relación correspondiente con la comunidad rural “no es un ente que mira de forma pasiva lo que acontece en su entorno, sino que el devenir de la sociedad se incorpora a la vida escolar” (Ramírez, 2017. p, 86).

Es así como, la escuela multigrado deja de ser vista como un escenario aislado de espaldas a la realidad para convertirse en un espacio donde se ejecutan distintas prácticas sociales y culturales, puesto



que la relevancia del objeto de conocimiento para el estudiante no es solo su condición teórica, sino va hacia su relación con el acontecer cotidiano de las prácticas comunitarias, además del bagaje experiencial y cultural que cada estudiante posee. En esta perspectiva, el encuentro o desencuentro que experimenta cada niño o niña entre el contexto sociocultural de la comunidad rural y la escuela, puede conducir al éxito o al fracaso educativo, pues, no en vano el aprendizaje está mediado por la experiencia que adquiere el estudiante dentro de su entorno (Díaz-Barriga, 2006). En esta frecuencia, el resultado del tipo de encuentros entre la familia y escuela, las expectativas mutuas positivas y los tipos comunes de vínculos entre la escuela y la comunidad rural, conducen al éxito académico, por lo tanto, desde este posicionamiento: la relación escuela-comunidad debe ser tomada a manera de ejemplo. Hay que considerar que esta relación, no consiste en una simple estrategia o un componente más en el aprendizaje del estudiante; si no un verdadero involucramiento bajo una mirada crítica que posibilite el desarrollo de la comunidad rural y de la escuela multigrado (Díaz-Barriga, 2015).

Por otra parte, la relación entre escuela multigrado y comunidad rural refiere una interacción entre sus actores educativos, pues, la escuela al estar sujeta a los individuos maestros, estudiantes, padres y madres de familia, vecinos, etc., que proyectan en las instituciones escolares, las prácticas familiares y comunitarias, y con ellas, los sentimientos, emociones, vivencias, etc. Es por ello que, cuando hablamos de escuelas dentro de las comunidades rurales, no estamos hablando solo de ellas, sino de “nuestras escuelas” (Boix, 2003). Entonces, al existir tal sentido de pertenencia donde la mayoría de los referentes educativos se conocen; las escuelas pertenecen a los estudiantes y a las comunidades rurales, de la misma manera que los estudiantes pertenecen a su propia escuela. En esta propuesta, la relación escuela y comunidad no está situada como la única situación interrelacionada que enfrentan los estudiantes, sino más bien una especie de vínculo entre individuos, docentes, miembros de la comunidad,



familias y referentes educativos entre instituciones (Pereda, 2003).

Un nuevo enfoque vendría dado por aquellos planteamientos que entienden a la escuela multigrado como un agente comunitario. No se trata de una escuela abierta a la comunidad educativa, sino a los vínculos que se entretajan con la escuela y la comunidad rural (Dabas, 1998). Es decir, una escuela está abierta a todo un territorio; no solo a los grupos de personas que participan en el accionar educativo. De esta manera, la escuela crea sinergias en la región, integrando formas de cooperación con otros actores externos a sus territorios. Sin embargo, la escuela multigrado no siempre es consciente de que es un agente dinámico en el espacio; en ocasiones, los docentes y los miembros de la comunidad no se dan cuenta sobre el papel de la escuela y aunque desde estas se fomentan muchas actividades y acciones, la relación es débil e ineficaz de ahí que, las escuelas realmente pueden estar aisladas (Boix, 2003).

Esta situación se refleja en los resultados de la investigación realizada por Ignacio (2008), donde afirma que, en ocasiones las familias no cumplen con las obligaciones educativas para con sus hijos e hijas, despojando el enfoque de los referentes educativos. Asimismo, los docentes desconocen las necesidades que surgen en el entorno escolar, pues no muestran suficiente interés en conectarse regularmente con las comunidades en las que se encuentran sus escuelas. En el mismo tono, Molina (2020) señala que, en algunos entornos rurales donde se ubican estas escuelas, las desventajas giran en muchos casos en torno a, las desigualdades socioeconómicas, regulaciones administrativas y orientaciones educativas que no consideran la particularidad del mundo rural, por ello, los planes de estudios, los procesos de formación de docentes y sistemas de evaluación son ajenos a la singularidad del mundo rural. Por tanto, no es de extrañar que muchos de los actores educativos de estas escuelas tengan una actitud negativa frente a los vínculos de la escuela y comunidad rural.



Pero la disyuntiva no es simple, pues, en los últimos años, alrededor del mundo se visibiliza las posibilidades que emergen desde estas escuelas en relación con la comunidad rural, desde aspectos que antes eran considerados limitantes (Molina, 2020). Así, el marco en el que surge esta dinámica, está vinculado a tendencias educativas centradas en el estudiante. En esta línea se encuentran los paradigmas propuestos por: Montessori, Dewey, Piaget, Bruner y Vygotsky, que basan su argumento, en la relación de la experiencia con el aprendizaje, a través de prácticas auténticas en situaciones reales. Bajo estos principios se espera que los actores educativos contribuyan con su comunidad y potencien la reflexión sobre diversos valores y problemáticas que atañen a su medio (Díaz-Barriga, 2015).

En este marco, Astorga (2019) sostiene que, en las escuelas multigrado del país “se cocinan procesos sociales y culturales de trascendencia. No solo se llenan de niños. También llegan abuelos, jóvenes, padres. Y ahí se dialoga, se decide, se come y se baila. Y se construye identidad” (p, 12). Para Vargas (2003), esto se debe a que la escuela multigrado, a más de ser el centro donde se propicia y se construye el conocimiento de los niños y niñas dentro del horario escolar, constituye un espacio en donde se realizan diversas actividades socio-culturales de la comunidad como son: celebración de misas y rituales religiosos, fiestas, reuniones de las organizaciones comunitarias. Asisten padres y madres de familia, vecinos, etc. Por consiguiente, la escuela multigrado es un referente fundamental de cada comunidad y ha sido por lo general el resultado de procesos de lucha, participación y cooperación (Torres, 2018).

Para las comunidades indígenas del país, la relación que sostiene la escuela multigrado y la comunidad rural es aún más vibrante y dinámica, dado que, es vista como uno de los pilares de la cultura y convivencia indígena del Ecuador (Torres, 2018). El mundo indígena demuestra su sentido de



apropiación en torno a haber formado parte de la escuela desde construcción física, a través de un trabajo colectivo. Al respecto, Astorga (2019) indica que muchas escuelas se construyeron con sudores locales, con mano de obra de los habitantes de la comunidad en la que opera. Es por ello que la comunidad le ha dotado a la escuela de un sentido que va más allá del que le atribuye el sistema educativo formal. Entonces, allí no solo estudian niños y niñas, sino que hay una conexión con toda la comunidad (Luna, 2019). Por su parte, Bedoya (2012), enfatiza que a pesar de que el mundo indígena enfrentó la forma impositiva de operar por parte del Estado ecuatoriano, a través de lineamientos hegemónicos y homogeneizantes, los pueblos y nacionalidades indígenas lograron mantener prácticas propias de su racionalidad y lucha, con base a la resistencia que consiguió grandes metas. Así, para el autor antes citado, la presencia de las instituciones educativas con modalidad multigrado, constituye una oportunidad que abre la puerta a las nuevas experiencias educativas que reconocen la heterogeneidad e incorporan en su acción prácticas de la cosmovisión indígena.

Todo lo anterior, muestra que la mayoría de escuelas multigrado en el Ecuador se convierten en el corazón de la comunidad, porque son el lugar de encuentro, el que se dan un sinnúmero de actividades sociales y culturales. En efecto, para Astorga (2019) estas son escuelas comunitarias que realizan funciones verdaderamente simbólicas para los niños y niñas y sus comunidades. Así, la proximidad de la escuela, el sentido de arraigo a la comunidad y el conocimiento real entre las familias que la integran, facilitan la relación de la escuela multigrado y la comunidad rural. Esta correspondencia convierte a la escuela multigrado, como lo plantean Boix (2014) y INET-Fediap (2013), en una cuestión socialmente viva porque:

- Se observa a sí misma (introspección institucional): comprende, valoriza y comunica la propia experiencia, la historia recorrida, las perspectivas, los sueños y las luchas dentro de sus



aulas.

- Está viva cuando mira hacia afuera y descubre al otro: entablase lazos y conexiones positivas:

donde se conoce y reconoce a otros.

- Está viva cuando se observa desde el otro: encuentros de los actores educativos; en la interacción pedagógica, social y cultural.
- Está viva cuando la mirada se relaciona con la comunidad: comparte un proceso abierto pero focalizado, pensado y haciendo juntos con la comunidad rural donde opera. (p. 96).

3.2 Contribución que realiza la escuela multigrado a la comunidad rural, desde el análisis bibliográfico.

Como se mencionó anteriormente, la escuela multigrado es un espacio para el desarrollo comunitario que va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la escuela deja de ser un patrimonio de docentes y estudiantes, para convertirse en un eje articulador que favorece a la comunidad rural, desde el reconocimiento de vínculos sociales y culturales y el ejercicio educativo, tras actuar de manera interrelacionada. De acuerdo a Boix (2014), se puede afirmar que existen muchas experiencias exitosas sobre construcción comunitaria con padres, familias y habitantes de la comunidad rural. De esta manera, se ha realizado una revisión de experiencias educativas citando a Díaz-Barriga (2006), donde se mencionan algunas acciones que han surgido como producto del ejercicio educativo reflexivo entre los actores de la comunidad y los actores de las escuelas multigrado:

- Apoyo en la solución de diversos problemas enfrentados en una comunidad en áreas relacionadas con alimentación, violencia, higiene, educación, empleo, salud, habitación y



ambiente, entre otros; a partir del hecho áulico de la escuela multigrado.

- Alfabetización en comunidades rurales.
- Programas de agricultura ecológica y preservación ambiental en comunidades rurales.
- Operación autogestión de microempresas en comunidades rurales que han disminuido la migración, por ende, el despoamiento en zonas rurales. (p, 67).

Al parecer, el éxito y permanencia de estos programas para el beneficio de la comunidad rural desde el hecho educativo en la modalidad multigrado consiste, en primer lugar, en el cambio de una visión donde el valor no sea solo, el de rescate o ayuda, que observa a sus habitantes como seres necesitados, sino apreciar la singularidad de la cultura y formas de organización de los grupos involucrados. En segundo lugar, la posibilidad real de impulsar políticas y reformas educativas definidas que den soporte y continuidad a dichos programas.

Por otro lado, las escuelas multigrado desde su accionar educativo, ofrecen una serie de elementos fundamentales para la estructura social y cultural del territorio en el que se ubican, lo que genera y moviliza el capital social y cultural en las comunidades rurales (Núñez, 2014). Principalmente, a través de las redes establecidas por los padres y madres en espacios para el encuentro: reuniones, festividades, cooperación de actividades, especialmente en las mingas, que transmiten lazos sociales y afectivos dentro de un grupo social. Por ejemplo, para la construcción o mejoramiento de la escuela multigrado, los actores educativos también invitan a sus vecinos, y quienes asisten siempre acuden con algún presente, generalmente comida, como una forma de apoyo al desarrollo de la jornada.



Así, la fortaleza que aporta el capital social a partir de la escuela multigrado se ve subrayada por la confianza y el beneficio mutuo de la comunidad a la que pertenece la escuela multigrado (Boix, 2014). En ese contexto hay que recalcar que “los propios niños también adquieren una red de amigos de la escuela. Donde los pares, sin duda se benefician de un capital social que dura más que su tiempo en la escuela” (Fischel, 2006, p. 8). Entonces, es posible plantear que la escuela multigrado aporta al desarrollo de la comunidad local a través del fortalecimiento de su capital social (ONU, 2004) (Como se citó en Núñez, 2014). Cada una de estas experiencias facilita el establecimiento de relaciones de confianza y cooperación, pero cabe señalar que estas situaciones, se basan en el trasfondo cultural de cada comunidad. En definitiva, sus expresiones y encuentros desembocan en prácticas culturales, donde se reconoce y se percibe el entramado de relaciones sociales y culturales. Dicho así, los saberes locales de la comunidad rural constituyen un ecosistema de conocimientos que se derivan del medio natural y están directamente relacionados con la conservación de la cultura, al mismo tiempo, que generan capital cultural. Puesto que, los saberes locales están presentes con mayor significancia en los procesos educativos, de las escuelas multigrado (Velasco, 2020).

Es importante también considerar a Contreras (2019), quien menciona que, en muchas escuelas multigrado en Ecuador, la organización del tiempo guarda relación con el calendario agro festivo, que se relaciona con las épocas de siembra, y hasta de la hora en la cual desarrollar ciertas labores, guiados por las fases de la luna, las épocas de lluvias, el tipo de suelos, entre otros. Asimismo, los estudiantes y sus familias aportan conocimientos y experiencias en torno a actividades culturales del medio que les rodea; a través de la danza, gastronomía, vestimenta, uso de plantas medicinales, etc. Con estos elementos la escuela multigrado, promueve la preservación cultural de la comunidad rural. Entonces, “las escuelas multigrado se proponen con el objetivo de fortalecer la identidad cultural, la relación entre



familia, comunidad y naturaleza, por medio de la incorporación de los saberes ancestrales, cosmovisión andina, prácticas comunitarias, dentro de las actividades pedagógicas” (MINEDUC, 2017, p.6). Todo lo anterior pone de manifiesto, que la modalidad multigrado genera capital cultural a través de su ejercicio educativo.

Ahora bien, de acuerdo con Melo (2000), Mejía (2001) y Amiguiño (2011) la escuela multigrado es un modelo alternativo que salvaguarda la identidad de las comunidades y posibilita estrategias frente a los mecanismos homogeneizantes que pretenden abolir el lenguaje, las costumbres, el saber, las relaciones y las cosmovisiones de las culturas autóctonas. De acuerdo con los lineamientos de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), se menciona que el Ecuador requiere una transformación en la educación de sus niños, niñas, adolescentes, hombres y mujeres de toda edad, a lo largo de toda su vida; que les permita, reconocerse, aceptarse, valorarse, en su integralidad y su diversidad cultural; proyectarse y proyectar su cultura con orgullo y trascendencia hacia el mundo (LOEI, 2012). En este sentido, las experiencias escolares son una parte importante de la composición de la identidad. Si esta experiencia se registrara en un contexto diferente al propio, el sentido de identidad se diversifica y sería difícil identificarse con uno mismo (Pereda, 2003).

Con base a lo expuesto, se ratifica que la escuela multigrado promueve la preservación cultural de la comunidad rural. Es por ello que Luna (2019), advierte que, al absorber y fusionar escuelas comunitarias, se pierde el sentido cultural y se rompe el tejido social de las comunidades. En algunos países de Latinoamérica, el cierre y fusión de escuelas multigrado ocasionó una brecha entre el estado y comunidades, debido a la importancia de la escuela para el entorno rural. En Argentina, se realizó una concentración de escuelas rurales, absorbiendo alrededor de 195 escuelas (Rodríguez, 2017). De igual



manera, en Uruguay, se aplicó una política de reestructuración de la educación rural, a través de cierres de instituciones (Martinis & Redondo, 2006). En Chile, se anunciaron numerosos cierres escolares con el fin de cautelar la cobertura, trasladando a los estudiantes a centros educativos completos. En Estados Unidos, también se dio un proceso de fusión de escuelas multigrado, el mismo que generó resistencia debido al reconocimiento de su capital social.

En Ecuador, en el cumplimiento de la Transitoria Decimonovena de la Constitución (MINEDUC, 2012), luego de una evaluación a las instituciones multigrado, se optó por fusionar a varias de estas e integrarlas en las (UEM). Sin embargo, como consecuencia de la lucha de organizaciones sociales, y comunitarias, bajo el pensamiento de que esta acción ha generado el resquebrajamiento del tejido social de las comunidades. El Ministerio de Educación, promovió una reforma integral y replanteó la reapertura de estas escuelas (Contreras, 2019).

Considerando lo anterior, se puede afirmar que la acción de las escuelas multigrado, va más allá de los procesos pedagógicos, y se las reconoce como referentes fundamentales para el fortalecimiento de la comunidad donde se ubican. En el país, la escuela multigrado y su relación con la comunidad rural es un aspecto que no debe ser desaprovechado, pues, dentro de las contribuciones que se realiza a partir de esta correspondencia se resalta que: son productoras de capital social y cultural, preservan la identidad de las comunidades rurales, y son voceras de las comunidades en las que se encuentran, entre otras (Molina, 2020). La cuestión es aún más relevante, pues de acuerdo con los datos registrados en el Archivo Maestro del Ministerio de Educación, (AMIE) (2016-2017), esta modalidad representa el 67% de las escuelas de educación básica del país. Pero para que todo esto ocurra, también es sustancial que la política continúe en el plan de reivindicar a las escuelas multigrado,



que hoy por hoy, están en el desarrollo de ser mejoradas, frente a aspectos como infraestructura, formación docente, metodología diferenciada para este tipo de modalidad, etc.

Conclusiones y Recomendaciones:

Conclusiones:

A partir del análisis bibliográfico se devienen las siguientes conclusiones:

La escuela multigrado, históricamente ha conservado en sus más profundas prácticas la esperanza de un cambio de paradigma y mirada política. Es ella, la que ha garantizado esa conexión profunda entre seres vivos y humanos, en comunidad y en la naturaleza. Contribuyendo a la comunidad rural y representando la posibilidad de disminuir conflictos sociales, como son: migración, exclusión social, analfabetismo, pérdida cultural y la despoblación de las comunidades rurales. Además, aporta a la formación de un colectivo humano, capaz de actuar propositivamente en la transformación de su entorno, pues la escuela multigrado al estar abierta hacia a los distintos actores que se relacionan en el medio, moviliza el capital cultural y social, a través de diferentes actos comunitarios y conocimientos ancestrales heredados por la cultura y con ello, encuentros e interacciones constantes, así los procesos de lucha, resistencia, convivencia, , etc., son vibrantes en estos entornos.

La bibliografía revisada da cuenta que en las escuelas multigrado persisten prácticas educativas que apuntalan a una educación tradicional, es decir, que prefiere un modelo conductista para el desarrollo de actividades, es por ello que se entrevé la necesidad de la formación inicial y continua de los docentes. Además, de infraestructura y mobiliario pertinente para este tipo de modalidad singular.



Por último, a pesar de que la escuela multigrado muchas veces solo ha funcionado con un sistema compensatorio, su proyección es posicionarse como clave, para construir una sociedad justa, capaz de atender a las diversidades y sobretodo contribuir a la comunidad como a sus estudiantes.

Recomendaciones:

- Considerar que la implementación de la modalidad multigrado con impacto, pasa por revertir y establecer políticas educativas, que respondan a su realidad e incorporen estrategias que impacten en todo el proceso educativo.
- Motivar espacios de reflexión abiertos a docentes en formación y profesionales en ejercicio, sobre la práctica educativa en escuelas multigrado, tomando como referencia experiencias innovadoras que dan cuenta de la posibilidad efectiva de un trabajo alejado de prácticas tradicionales que priorizan la cercanía-realidad de los estudiantes. Incluso, combina naturaleza y trabajo didáctico y además que permitan reflexionar sobre la importancia que tiene la presencia de una escuela multigrado en la comunidad y las oportunidades que existen detrás de ella.
- Fortalecer el proceso de formación profesional de los futuros docentes incorporando el reconocimiento de esta modalidad como posibilidad de ejercicio profesional.



Fuentes Bibliográficas:

- Astudillo, C. y Muñoz, A. (2016). Una aproximación al concepto de comunidad rural en psicología comunitaria. *Revista Psicológica Política*. 16(37), p. 367-377. Recuperado de:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519549X2016000300009&lng=pt&nrm=i&tlng=es
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo rural. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 15 (2), 25–37.
- Ander-Egg, G. (2005). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Edición. Editorial Lumen Humanitas.
- Astorga, A. (2017). Escuelas unidocentes: lo que está en juego. Plan V. <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/escuelas-unidocentes-lo-que-esta-juego>
- Astorga, A. (2019). Reapertura de escuelas multigrado. El Comercio.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- Bedoya, L. (2012). *La escuela rural como espacio generador y movilizador del capital social*. Scielo.
- Boada, D. (2020). *Planificación curricular: una propuesta de guía metodológica para escuelas multigrado*. [Trabajo de licenciatura, Universidad Pontificia].
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/18541/Boada%20Cajamarca-Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital Rural, Educación, Cultura y Desarrollo rural*. 4(1), 1-8
- Boix, R. (2014). ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aulamultigrado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. 15(2), 14-22.
- Bourdieu, P. (1983). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclée.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de las escuelas rurales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 71 – 91.
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 14 (2), 105 – 105. Consultado en <http://www.aufop.com> el 5 de octubre de 2014
- Carvajal, A. (2011). *Apuntes sobre desarrollo comunitario*. Universidad de Málaga-España.
- Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. *Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba*. 3(7), pp. 12-21.
- CEPAL. (2015). *Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas: una mirada hacia América Latina y el Caribe 2015-2016*. Naciones Unidas.



CEPAL. (2019). *Desarrollo y migración*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura.

Coleman, J. (1988). *Capital social y creación de capital humano*. American Journal of sociology.

Contreras, M. (2019). *Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica*. [Trabajo de titulación. Universidad Nacional de Educación].

<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/114>



Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5(26), 257-261.

Díaz-Barriga, F. (2016). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.

Díaz, B. (2017). La escuela tradicional y la escuela nueva: análisis desde la pedagogía crítica. [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Pedagogía Nacional].

Dirven, M (dir.); Echeverri, R.; Sabalain, C.; Rodriguez, A.; Candia, D.; Peña, C. y Faiguenbaum, S. (2011) *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. CEPAL. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/43523/Serie_W_397.pdf

Durston, J. (2002). *Construyendo capital social comunitario*. CEPAL.

Entrena, F. (1998) *Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad*. Federal Rural do Rio de Janeiro ICHS/DDAS. Disponible en: <http://r1.ufrj.br/esa/art/199810-076-098.pdf>

Estévez, E. Y Musitú, G. (2016). (Coord). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Parainfo.

Fischel, W. (2006). *Escuelas públicas y capital social específico de la comunidad*. Economía de la gobernanza.

Freire, P. (1975). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Ignacio, E. (2008). *La escuela rural y su relación con la comunidad*. Secretaria de Educación, Cultura Y Deporte



INET – Fediap, (2003). Relación escuela-comunidad. [Capacitación]. Material para el taller de capacitación.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2020). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/pobreza/2019/diciembre-2019/201912_pobrezaydesigualdad.pdf
[consulta: 10 de diciembre del 2020].

Juela, L. Y Matailo, B. (2015). *El autoaprendizaje como metodología alternativa en escuelas multigrado*. [Trabajo de titulación. Universidad de Cuenca].
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23453>

Larrubia, R. (2015). El espacio rural. concepto y realidad geográfico. *Scielo*. 6(20). 77-96.

Legárdez, A. (2006). *Enseñe temas socialmente vívidos. Algunos puntos de referencia*. ESF Editeur.

LOEI. (2012). *Suplemento. Reglamento General a Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf> [Consulta: 10 de diciembre del 2020].

Luna, M. (2019). Ministerio de educación busca apoyo para apertura de escuelas multigrado. *El Comercio*. Recuperado de:
<https://www.elcomercio.com/actualidad/ministerio-educacion-apertura-escuelas-multigrado.html>

Luna, M. (2019). Las escuelas comunitarias. *El Comercio*. <https://www.pressreader.com/ecuador/el-comercio-ecuador/20190814/282518660139080>

Martinis, P., & Redondo, P. (Comps.). (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Del Estante Editorial.

Mejía, M. (2001). Pedagogía en la acción popular. *Congreso Pedagógico Nacional de Colombia* “Presente y futuro de la educación popular”. [http:// www.feyalegria.org](http://www.feyalegria.org)

Melo, A. (2000). Educación y formación para el desarrollo rural. *Revista de Educación*. 3(22), 89 - 99.

MINEDUC (2012). *Informe de Gestión*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/Rendicion_de_cuentas_2012.pdf [Consulta: 23 de abril del 2021].

MINEDUC (2021). *Informe de Rendición de Cuentas*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/12/Informe-Rendion-de-Cuentas-MinEduc-2019.pdf> [Consulta: 2 de abril del 2021].

MINEDUC (2020). *Censo Nacional de Instituciones Educativas*. <http://web.educacion.gob.ec/CNIE/index.php> [Consulta: 15 de agosto del 2021].

Ministerio de Educación (2012). *Reordenamiento de la oferta Educativa*. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf [Consulta: 10 de diciembre del 2020].

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). *Archivo Maestro de Instituciones Educativas*.

Documento metodológico. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/Documento-Metodologia_operaciones_estadisticas_AMIE.pdf [Consulta: 15 de agosto del 2021].

Ministerio de Educación. (2019). *Inicia Reapertura de las Escuelas*

Rurales. <https://educacion.gob.ec/inicia-reapertura-de-escuelas-rurales/> [Consulta: 10 de diciembre del 2020].

Núñez, G. Solís, C y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Revista Javeriana*. 13(2), pp. 615-625.

Paulsen, A. (1982). Una mirada a la escuela rural en Colombia. *Revista Huellas*. 3(5), 16 – 20.

Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *Revista Electrónica Iberoamericana*. 1(1), p. 4-24
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Pereda.pdf>

Pratt, D. (1996). Sobre los méritos de las aulas de edades múltiples. Investigación en educación rural. Orono, ME: *Universidad de Main*, 3(3), 111-115.

Putnam, R. (1993). *The Prosperous Community: Social Capital and Public Life*. The American Prospect 13.

Quílez y Vásquez (2012) *Aulas multigrado o el mito de calidad de enseñanza en la escuela rural*. [Tesis de maestría. Universidad de Cádiz, España].

Ramírez, A. (2017). *La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado*. CONACYT – México

Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*. 6(5), 99-120

Robertis, C. y Pascal, H. (2007). *La intervención colectiva en trabajo social. La acción con grupos y comunidades*. Editorial Lumen Hvmanitas.

Rodríguez, L. G. (2017). *La reforma durante la dictadura: reforma curricular y “concentración de escuelas rurales”*. Archivos de Ciencias de la Educación 2(2). http://www.fuentes-memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3177/pr.3177.pdf

Schmelkes, S. y Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.
https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (s/f). *Oferta Educativa Ecuatoriana*.

http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Educacion/ficedu_E52.htm#Fundamento.

[Consulta: 3 de diciembre del 2020].

Santos, B. (Coord.). (2011). *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista*.

México: FCE. (Colec. Sociología).

Socarrás, E. (2004). *Participación, cultura y comunidad Diálogo y debate en el contexto cubano*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura.

Torres, M. (2015) *Escuelas multigrado, ¿escuelas de segunda?* <https://otra-educacion.blogspot.com/2015/04/escuelas-multigrado-escuelas-de-segunda.html>

Torres, M. (2018). *La reapertura de las escuelas rurales divide a educadores*. Expreso.

<https://www.expreso.ec/guayaquil/reapertura-escuelas-rurales-profesores-LA2637863>

Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. UNESCO. Editora de Colores S.A.

Velasco, M. (2020). *Estado del Arte: Educación rural y saberes tradicionales campesinos*.

Uniminuto. Recuperado de:

<https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/10737/UVDT.NAT>

[VelascoMartha_2020?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/10737/UVDT.NAT/VelascoMartha_2020?sequence=1&isAllowed=y)

Yáñez, F. Chacón H. Chocair, D. (2009). Enfoque pedagógico del aula unidocente en las nacionalidades amazónicas del Ecuador. UNICEF.

Weber, M. (1944). Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica.

<https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/weber-economia-y-sociedad.pdf>

Zaccagnini M, (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. Revista Iberoamericana de Educación. 6(12), p. 1-29.

DOI <http://rieoei.org/RIE/article/view/2982>