UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

DIRECCIÓN GENERAL DE DIRECTRICES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

EVALUACIÓN DE LAS INTERVENCIONES PÚBLICAS Y PROGRAMA DE ESCUELAS MULTIGRADO

CIUDAD DE MÉXICO, 13 DE AGOSTO DE 2018

La presente evaluación se realizó bajo la coordinación de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El responsable de su elaboración fue el Dr. Diego Juárez Bolaños, del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, y se desarrolló entre julio de 2017 y agosto de 2018 a solicitud del INEE, en el marco del Convenio de Colaboración INEE/DGAJ/CV/2017/22, suscrito entre ambas instituciones.

La redacción de los capítulos 1. Introducción y 2. Metodología, estuvieron a cargo de Diego Juárez Bolaños, en colaboración con el equipo de evaludores. El capítulo 3. Análisis Cuantitativo, fue escrito por Luis Jair Trejo Alonso, con la participación de Claudia Adriana Hernández Cuenca. La redacción del capítulo 4. Análisis Cuantitativo, correspondió a Paola Arteaga Martínez (apartados 4.1. y 4.6.), Lucila Galván Mora (apartado 4.2.), Juan David González Fraga y Víctor Manuel León Rodríguez (apartado 4.3.), Amanda Cano Ruíz (apartado 4.4.), Margarita Armenta Beltrán (apartado 4.5.) y Arturo Vera Tenorio (apartados 4.5. y 4.6.). La escritura del capítulo 5. Experiencias estatales de atención al multigrado, estuvo a cargo de Arturo Vera Tenorio (Durango), Paola Arteaga Martínez (Guanajuato y Especialidad en Docencia Multigrado en Veracruz), Lucila Galván Mora (Yucatán), David González Fraga (Comunidades Docentes Multigrado en San Luis Potosí) y Lydia Espinosa (Especialidad en Docencia Multigrado en Veracruz). Diego Juárez Bolaños realizó el capítulo 6. Estrategia de consolidación de escuelas. La elaboración del capítulo 7. Conclusiones fue un trabajo colaborativo entre los integrantes del equipo de evaluación.

Índice

Resumen ejecutivo 6
Capítulo 1. Introducción 80
1.1. Origen de la evaluación 80
1.2. Conceptualización del multigrado 83
1.3. Objeto de la evaluación 86
1.4. Acciones y programas educativos para la atención al multigrado 94
1.4.1. CONAFE 95
1.4.2. SEP 104
1.5. El multigrado en el Sistema Educativo Nacional 107
1.6. Estructura del Informe 109
Capítulo 2. Metodología 111
2.1. Objetivos de la evaluación 111
2.2. Preguntas de la evaluación 111
2.3. Diseño de la evaluación 112
2.3.1. Análisis cuantitativo 112
2.3.2. Análisis cualitativo 114
Capítulo 3. Análisis cuantitativo 134
3.1. Las escuelas multigrado en el Sistema Educativo Nacional 135
3.1.1. Dimensión de las escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio 137
3.1.2. Dimensión de las escuelas multigrado por tipo sostenimiento 143
3.1.3. Dimensión de las escuelas multigrado por ámbito 147
3.1.4. Dimensión de las escuelas multigrado por grado de marginación 151
3.1.5. Dimensión de las escuelas multigrado por tipo de aislamiento 157
3.2. Diferencias entre escuelas multigrado y no multigrado públicas 161
3.2.1. La matriculación en las escuelas multigrado 161
3.2.2. Condiciones para el aprendizaje en escuelas multigrado (cantidad de maestros) 173
3.3. Resultados educativos en escuelas multigrado 182
3.4. Conclusiones del capítulo 193
Capítulo 4. Análisis cualitativo 197
4.1. Currículo 197
4.1.1 SEP 197
4.1.2. CONAFE 232
4.1.3. Conclusiones de Currículo 250
4.2. Materiales Educativos 254
4.2.1. SEP 255
4.2.2. CONAFE 278
4.2.3. Conclusiones de Materiales Educativos 296
4.3. Formación Inicial y Continua 299
4.3.1. SEP 300
4.3.2. CONAFE 326
4.3.3. Conclusiones de Formación Inicial y Continua 335
4.4. Condiciones en la prestación del servicio 337
4.4.1. SEP 338

4.4.2. CONAFE 366
4.4.3. Conclusiones de Condiciones de Prestación del Servicio 382
4.5. Supervisión y acompañamiento pedagógico 385
4.5.1. SEP 386
4.5.2. CONAFE 426
4.5.3. Conclusiones de Supervisión y Acompañamiento 446
4.6. Infraestructura y equipamiento escolar 448
4.6.1. SEP 450
4.6.2. CONAFE 481
4.6.3. Conclusiones de Infraestructura y Equipamiento escolar 501
4.7. Gestión escolar 505
4.7.1. SEP 506
4.7.2. CONAFE 572
4.7.3. Conclusiones de Gestión escolar 585
4.8. Conclusiones del capítulo 590
Capítulo 5. Experiencias estatales de atención al multigrado 611
5.1. Durango 612
5.1.1. Contexto estatal 612
5.1.2. Sistema educativo estatal 615
5.1.3. Diseño de las acciones estatales multigrado 616
5.1.4. Implementación de las acciones estatales multigrado 620
5.1.5. Mecanismos de seguimiento y evaluación 632
5.2. Guanajuato 635
5.2.1. Contexto estatal 635
5.2.2 Descripción del sistema educativo estatal 637
5.2.3 Diseño de las acciones estatales multigrado 639
5.2.4 Implementación de las acciones estatales multigrado 645
5.2.5. Mecanismos de seguimiento y evaluación 652
5.3. Yucatán 654
5.3.1. Contexto estatal 654
5.3.2. Descripción del sistema educativo estatal 658
5.3.3. Diseño de las acciones estatales multigrado 664
5.3.4 Implementación de las acciones estatales multigrado 668
5.3.5. Mecanismos de seguimiento y evaluación 679
5.4. Comunidades Docentes Multigrado en San Luis Potosí 680
5.5. Especialidad en Docencia Multigrado en Veracruz 686
5.6. Conclusiones de las Experiencias Estatales 695
Capítulo 6. Estrategia de consolidación de escuelas 700
6.1 Antecedentes 700
6.2. Implementación 702
6.3. Conclusiones del Programa de Consolidación 707
Capítulo 7. Conclusiones 710
7.1. Respuestas a las preguntas que orientaron la evaluación 711
7.2. Recomendaciones por Dimensión 735
7.3. Cuadro Final. Resumen de las fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones de la educación multigrado 745
Bibliografía 760
Anexos 789

Libro de códigos 789
Anexos del Capítulo 3. Análisis cuantitativo 801
Anexo 3.1. Definiciones de escuelas multigrado..... 801
Anexo 3.2. Fichas técnicas de los indicadores analizados..... 804
Anexo 3.3. Tablas generales 806
Siglas ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Resumen ejecutivo

A partir la Reforma constitucional y de las leyes secundarias en materia educativa iniciadas en el 2013, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene la atribución de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), así como hacer uso de los resultados de las evaluaciones para emitir directrices que contribuyan a mejorar la calidad de la educación con equidad (INEE, 2015a). El SNEE es un conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen a garantizar la calidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares que cuentan con la autorización o el reconocimiento de la validez oficial de estudios (DOF, 2013). Además de buscar la coordinación efectiva entre las Autoridades Educativas federales y locales a través de mecanismos como la Conferencia, los fines del SNEE son formular políticas, programas y estrategias integrales de manera sistemática y continua; promover la congruencia de los planes, programas y acciones implementados por las autoridades educativas tomando como referencia las directrices emitidas por el Instituto y que son resultado de evaluaciones educativas; analizar, sistematizar, administrar y difundir información que contribuya a evaluar los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN); así como verificar el grado de cumplimiento de los objetivos y metas del SEN (DOF, 2013).

Como parte de sus atribuciones dentro de la PNEE, el INEE encargó la elaboración de la "Evaluación de las intervenciones públicas y del programa de escuelas multigrado" a un Equipo Consultor encabezado por Diego Juárez Bolaños, académico del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. El Equipo Consultor estuvo conformado por los siguientes investigadores que forman parte de la Red Temática de Investigación de Educación Rural de CONACYT (RIER): Margarita Armenta Beltrán (Universidad Pedagógica de Sinaloa), Paola Arteaga Martínez (Universidad Iberoamericana), Amanda Cano Ruiz (Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen), Lucila Galván Mora (investigadora independiente), Juan David González Fraga (Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino), Claudia Hernández Cuenca (Universidad Iberoamericana), Víctor León Rodríguez (Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino), Jait Trejo Alonso (Centro de Investigación y Docencia Económica) y Arturo Vera Tenorio (Universidad Iberoamericana). Además de los asistentes de

investigación Erik Lara Corro, Natalia Leyte, Nayhely Medel Hernández y Adriana Vargas Martínez.

Todas las etapas de la evaluación se desarrollaron de manera conjunta y colaborativa con autoridades de la Dirección General de Directrices de Mejora de la Educación del INEE, específicamente con el equipo de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos encabezado por Giulianna Mendienta Melgar e integrado por Mariana Castro, Nancy Martínez Márquez y Bruno Priego Vázquez.

Este documento presenta los principales resultados de la evaluación de las acciones y programas públicos dirigidos a los servicios de educación básica que funcionan con una organización multigrado. Se trata de una evaluación que pretende servir como insumo en la elaboración de Directrices por parte del INEE.

¿Qué es el multigrado?

Los diferentes subsistemas y dependencias del Sistema Educativo Nacional que brindan servicios educativos con una organización multigrado, la SEP y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), no tienen una definición consensuada sobre qué es el multigrado y las que se manejan, en general, especifican características propias de las primarias.

La conceptualización de la SEP centra su atención en la relación de dos componentes: la dimensión de la planta docente de una escuela primaria -de uno a cinco maestros- y que éstos atienden a grupos con alumnos de más de un grado escolar. Aunque en esta definición quedan fuera el preescolar y la secundaria, en realidad el multigrado abarca a las escuelas rurales, comunitarias, indígenas telesecundarias y centros educativos a los que asiste la población jornalera agrícola migrante.

En los documentos rectores y el modelo educativo del CONAFE no aparece una definición de la escuela multigrado. Pero cuando se enuncia el multigrado se hace referencia a una “organización escolar”, “modalidad” o “tipo de escuela”, sin precisar sus características (CONAFE, 2016, pp. 24, 32).

De acuerdo con el INEE (2018b, p.372), el multigrado es considerado un tipo de organización escolar presente en aquellas escuelas donde todos los docentes tienen a su cargo a más de un grado. A partir de esta condición, en preescolar se contemplan a los

centros escolares atendidos por un docente (escuelas unitarias); en primaria a escuelas donde laboran de uno a tres docentes (unitarias, bidocentes y tridocentes); en secundaria se concentran en telesecundarias con uno o dos docentes (unitarias y bidocentes) y de manera complementaria se estiman las secundarias comunitarias del CONAFE y las secundarias para migrantes, tipos de servicios que se describen más adelante. En el *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017* se menciona que en las escuelas multigrado los docentes tienen que atender a alumnos de más de un grado, sin un modelo educativo que les permita realizar su labor en condiciones de equidad (INEE, 2018b, pp. 372-376). La última definición se contextualizó dentro de un marco de derechos y se visibilizó la ausencia de un modelo educativo específico para estas escuelas.

En el Sistema Educativo Nacional, la atención a los alumnos de preescolares y primarias multigrado se brinda a través de tres tipos de servicios: 1) escuelas generales, 2) escuelas indígenas y 3) escuelas comunitarias. Las escuelas generales e indígenas son administradas por autoridades locales de las secretarías de educación de los estados y son reguladas de manera directa por la SEP. Normativamente, las primeras deben atender a población mestiza y las segundas a población indígena. Sin embargo, en la práctica los dos tipos de servicio llegan a atender a ambas poblaciones, como lo documenta Mendoza (2017) en una evaluación de la política educativa para población indígena.

En el nivel secundaria, existen cuatro tipos de servicios: 1) secundarias generales 2) secundarias técnicas, 3) telesecundarias y 4) secundarias comunitarias. La organización escolar multigrado se imparte a través de la telesecundaria, a cargo de la SEP y de la secundaria comunitaria, ofrecida por el CONAFE (INEE, 2016d).

Asimismo, en el sistema de la SEP hay tres modalidades que también existen centros educativos multigrado: 1) escuelas migrantes que atienden a niños y adolescentes pertenecientes a familias jornaleras agrícolas migrantes; 2) los Centros de Atención Múltiple (CAM) de educación especial, donde se brindan servicios educativos escolarizados para población con discapacidad grave y 3) el Programa Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria (SEAP) dirigido a estudiantes extra-edad, en situación vulnerable que se encuentran en rezago. Estas dos últimas modalidades están ubicadas en localidades urbanas y, en general, siguen una organización multinivel,

donde es necesario flexibilizar la estructura graduada a través de ciclos o niveles (SEP, 2018).

Las escuelas comunitarias dependen del CONAFE, organismo público descentralizado creado en 1971 que cuenta con una oficina central ubicada en la Ciudad de México y 31 delegaciones estatales. Su propósito es brindar servicios de educación inicial y básica a niños y adolescentes que habitan en localidades marginadas y/o con rezago social (DOF, 1971; CONAFE, 2011a; INEE, 2017b).

Justificación

El interés por evaluar la educación multigrado surge porque en México este tipo de organización escolar se ha empleado para ofrecer servicios educativos a millones de habitantes del medio rural, en miles de localidades. Aunque a nivel primaria se ha llegado a una cobertura educativa casi total de la población en edad escolar de los espacios rurales, ello aún no se logra en los otros dos niveles de educación básica (preescolar y secundaria) y está lejos de alcanzarse en media superior y superior (Favila y Navarro, 2017; Juárez y Rodríguez, 2016).

Al respecto, el INEE (2016d, p. 383) menciona que las escuelas multigrado se caracterizan por ser centros escolares pequeños con menos de 50 alumnos, la gran mayoría se ubica en pequeñas localidades rurales de difícil acceso (90%), se encuentran con niveles de marginación de muy alto a alto (80% en promedio) y son de sostenimiento público. De hecho, en México y en varios otros países, las escuelas multigrado históricamente han sido la principal opción educativa para que niños y adolescentes de pequeñas localidades del medio rural accedan a la educación básica (CEE, 2016; Rockwell y Garay, 2014).

En las aulas multigrado asisten alumnos diversos no solo en edades y experiencias de vida, sino también en niveles de desarrollo y maduración cognitiva. A diferencia de las llamadas escuelas de organización completa, las cuales se caracterizan porque un docente brinda atención a estudiantes del mismo grado escolar y se dosifican contenidos y objetivos de aprendizaje por disciplina o campo formativo y grado (INEE, 2018), los maestros multigrado deben contextualizar los planes de estudio y adaptar contenidos curriculares y el uso de materiales al perfil de sus alumnos.

La literatura documenta que los docentes carecen de formación específica para el manejo de grupos multigrado; en el caso de la SEP, que el currículo, los materiales y programas de estudios utilizados corresponden a los diseñados para las escuelas de organización completa y que la infraestructura y equipamiento educativos existentes son limitados e ignoran las necesidades específicas de los grupos multigrado (Estrada, 2015; INEE, 2017b).

El multigrado es la principal organización escolar que atiende a niños y adolescentes con mayor grado de vulnerabilidad socioeconómica en el país, que de manera coincidente también es la población más diversa étnica y culturalmente: del total de las escuelas primarias indígenas que se encontraban en localidades de menos de 2500 habitantes, 70% era multigrado (INEE, 2018c)

Esta condición socioeconómica desfavorable ha ido de la mano con problemas de equidad educativa en la población rural que se expresa en mayores niveles de abandono escolar, presencia de estudiantes extraedad y rezago escolar, así como menores niveles de logro educativo de acuerdo con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Juárez y Rodríguez, 2016, p. 7).

Con excepción de algunas acciones diseñadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como el trabajo escolar por ciclos y no por grados escolares, las escuelas adscritas a la SEP no cuentan con modelos pedagógicos, de gestión y acompañamiento específicos para el multigrado. Ello a pesar del mandato establecido en el Artículo 38 de la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 1993): “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”.

Por lo tanto, los retos para mejorar la calidad educativa de las escuelas multigrado son numerosos, entre los que se encuentran planear, desarrollar y evaluar acciones diseñadas para que las escuelas multigrado cuenten con programas de apoyo específicos; elaborar e implementar modelos pedagógicos pertinentes y contextualizados para este tipo de organización escolar; realizar acciones dirigidas a optimizar la infraestructura, los materiales, los cursos de formación inicial y continua para los docentes y la gestión escolar de estos centros escolares (UNESCO, 2003; SEP, 2006; UNESCO, 2013; INEE, 2017a; INEE, 2017b).

Objetivos y preguntas de la evaluación

El objetivo general de la evaluación es valorar el diseño y la implementación de las acciones públicas dirigidas a la atención de las escuelas multigrado y comunitarias con el objeto de determinar las brechas, avances, desafíos y contribuir, en consecuencia, a la construcción de directrices de mejora para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Analizar las intervenciones federales que atienden la educación multigrado.
2. Analizar la articulación de las intervenciones federales en el nivel meso, así como el diseño e implementación de intervenciones específicas estatales para la atención a escuelas multigrado.
3. Analizar en el nivel micro de la política la implementación de las intervenciones federales y estatales.
4. Formular recomendaciones viables para normar e institucionalizar acciones públicas que contribuyan a garantizar la educación de calidad y equidad de los niños, niñas y adolescentes mexicanos que asisten a escuelas multigrado.

Las preguntas generales que orientan la evaluación de las políticas, programas y acciones dirigidas a la educación multigrado son:

1. ¿Existe un diagnóstico de la población objetivo y de los problemas específicos de los centros escolares multigrado? ¿Existe coherencia entre dicho diagnóstico y las acciones públicas de atención a estas escuelas?
2. ¿Cuáles son los programas, acciones y servicios educativos dirigidos a la atención educativa en poblaciones rurales e indígenas? ¿Estos programas consideran las escuelas multigrado de forma específica? ¿Cuál es la lógica de intervención de cada uno de ellos?
3. ¿Existen instrumentos normativos que contemplen a las escuelas multigrado? ¿Cómo se inscriben los programas y servicios actuales en las prioridades de la política educativa nacional?
4. ¿Quiénes son los actores clave que participan en el desarrollo de las acciones, programas y servicios educativos? ¿Cuál es el rol que juegan las autoridades

educativas locales en la implementación de las políticas federales? ¿Qué tipo de estrategias, acciones o programas se desarrollan a nivel estatal?

5. ¿Cuál es el grado de articulación y coherencia entre acciones, programas y servicios educativos para atender la problemática que enfrenta esta población? ¿Cuáles son sus diferencias, coincidencias y puntos de encuentro?
6. ¿Es pertinente la oferta de servicios educativos dirigidos a esta población? ¿Es suficiente el alcance y la cobertura de los programas y servicios educativos ofrecidos a esta población?
7. ¿Cuáles son los perfiles y principales características sociales, económicas, educativas y culturales de las figuras docentes, directivas y del personal de apoyo? ¿Son éstos adecuados y pertinentes para atender las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes? ¿Cuáles son los principales retos y desafíos que enfrentan en el desempeño de las tareas educativas?
8. ¿Qué presupuestos se destinan a estos programas y cómo son ejercidos? ¿Son suficientes estos montos de recursos? ¿Su uso es eficiente? ¿Son equitativos?
9. ¿Cómo se inscriben los programas y servicios actuales en las prioridades de la política educativa nacional?

Metodología

La aproximación de la evaluación se hizo a partir de análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. En el análisis cuantitativo se utilizaron métodos estadísticos descriptivos con la finalidad de brindar un panorama de la situación que guardaban las escuelas multigrado en comparación del resto de escuelas de Sistema Educativo Nacional (SEN). La descripción estadística sirvió para conocer las características de la educación multigrado en México. El análisis descriptivo de la estadística hace una descripción amplia de las características de las escuelas multigrado en diferentes entornos para los tres niveles educativos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria): el tipo de servicio que se ofrece en cada nivel, tipo de sostenimiento (público o privado), ámbito en el que se localizan las escuelas (rural o urbano), grado de marginación y tipo de aislamiento de la localidad donde se ubican las escuelas (acordes con la clasificación del Consejo Nacional de Población- CONAPO-).

Posteriormente, se realiza un análisis descriptivo de la matriculación y de los docentes que hay en escuelas multigrado y ofrece un comparativo con el resto de las escuelas de

educación básica. Además, se presenta una descripción estadística de los docentes que imparten cursos en escuelas multigrado, por lo que se presentan también una comparación del total de maestros y maestros en promedio que hay con el resto de los tipos de servicio en el país, así como en cada entidad federativa.

Además, muestra los resultados de los niveles de logro que obtuvieron los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundarias en las escuelas multigrado, en comparación con las escuelas no multigrado de educación básica. Los datos se presentan en función de los ámbitos evaluados en la prueba Planea, en su versión de Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE) aplicado en el Ciclo Escolar 2015-2016 para las características de los aprendizajes que poseen en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, la finalidad de este apartado fue conocer las brechas en el rendimiento académico de los estudiantes que cursaban en una escuela multigrado y el resto de las escuelas del Sistema Educativo Nacional.

El acercamiento cualitativo permitió estudiar procesos, recursos, relaciones, condiciones y percepciones entre los diferentes agentes educativos implicados en los tres niveles de la intervención pública en multigrado.

Para la evaluación del diseño e implementación de los programas educativos, se consideran siete dimensiones de análisis: 1) Currículo; 2) Materiales educativos; 3) Formación inicial y continua de docentes; 4) Condiciones en la prestación del servicio; 5) Supervisión y acompañamiento; 6) Infraestructura y equipamiento escolar; 7) Gestión escolar.

La Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos del INEE elaboró dos matrices de evaluación, las cuales fueron enriquecidas por el equipo consultor. Las matrices incluyeron los siguientes elementos por dimensión: definición de las dimensiones y sus componentes, criterios de evaluación, referentes de mejora y las preguntas específicas a realizar a los distintos actores entrevistados, tanto para SEP como para CONAFE (véase el Anexo).

Con la finalidad de contar con información suficiente y verificable sobre el cumplimiento del derecho a la educación de calidad en la micro-implementación de la educación multigrado, el trabajo de campo se realizó en tres entidades federativas (Durango, Yucatán y Guanajuato), específicamente en 31 escuelas, Las entrevistas a nivel meso

fueron grupales y se desarrollaron entre los meses de diciembre de 2017 a febrero de 2018. El INEE coordinó la asistencia de los funcionarios entrevistados en las respectivas ciudades capitales estatales, tanto de CONAFE como de las secretarías estatales. A nivel macro se realizaron entrevistas grupales a funcionarios de las siguientes Direcciones Generales de la SEP en la Ciudad de México: Desarrollo Curricular, Materiales Educativos y Educación Indígena, además de un equipo de las oficinas centrales del CONAFE.

Una vez codificada la información se elaboró un *Reporte Analítico* por Estado en el cual se organizó la información por dimensiones y códigos. Cada Reporte tuvo una extensión de entre 150 y 300 cuartillas y estuvo compuesto por los extractos de entrevistas en los que, los diversos informantes de los tres niveles, aportaban datos de cada dimensión y código.

Este Informe está dividido en siete capítulos. El primero es introductorio, el segundo describe la metodología, donde se especifican los objetivos y las preguntas que guiaron la evaluación, así como las dimensiones y criterios de análisis, los referentes de mejora y se establece una tipología de las escuelas multigrado. También se aclara cuál fue la población de estudio y los procedimientos seguidos para obtener, organizar y examinar los datos.

El tercer capítulo incluye un análisis cuantitativo del multigrado, específicamente sus características por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria) y tipo de servicio (general, indígena y comunitaria).

Posteriormente, se examina la información cualitativa durante el trabajo de campo realizado en siete entidades del país. El apartado está organizado en las siete dimensiones que orientan la evaluación: currículo, materiales educativos, formación docente inicial y continua, condiciones en la prestación del servicio, supervisión y acompañamiento, infraestructura y equipamiento escolar y gestión escolar.

El quinto capítulo describe cinco experiencias desarrolladas específicamente para el multigrado por parte de autoridades educativas estatales en Durango, Guanajuato, Yucatán, San Luis Potosí y Veracruz. Ello pretende mostrar cómo a nivel de entidad educativa es posible implementar acciones diseñadas para intentar mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas multigrado.

El sexto hace un recuento de las políticas desarrolladas que implican el cierre de escuelas rurales localizadas en pequeñas localidades a fin de atender a los alumnos en establecimientos de mayor tamaño, es decir, las llamadas acciones de consolidación de centros escolares.

El apartado conclusivo da respuesta a las preguntas que orientan la evaluación, así como a los objetivos general y específicos. Se cierra la evaluación destacando las fortalezas y áreas de oportunidad de la educación multigrado, así como con una serie de recomendaciones para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de calidad con equidad.

Resultados cuantitativos

Las escuelas multigrado, para el Ciclo Escolar 2015-2016, eran una tercera parte de los planteles escolares (72,987). El total de alumnos que asistían a este tipo de escuelas era superior a 1.7 millones (6.9% respecto al total de estudiantes de educación básica), mientras que más de 106 mil maestros y maestras (8.8% respecto al total de docentes de educación básica) atendía en la modalidad multigrado los servicios educativos del Estado mexicano.

A pesar de que las proporciones son relativamente bajas en la escala nacional, cuando se analizan los datos en los tres niveles educativos de educación básica se observa que 43.3% de las primarias en México eran escuelas multigrado (42,513 planteles), practicante 1 de cada 3 preescolares también lo era (24,326 planteles); así mismo, 15.6% de las secundarias (6,148 planteles) eran escuelas donde uno o dos docentes impartían al menos dos de los tres grados escolares.

Por su parte, el sostenimiento público de las escuelas multigrado sucede en 97.5% de los planteles (71,135 escuelas), sólo 1,852 planteles son de sosteniente privado en México. En el Sistema Educativo Nacional, durante el Ciclo Escolar 2015-2016, las escuelas preescolares, primarias y secundarias poseen proporciones similares entre escuelas urbanas y rurales. En México había 125,472 escuelas rurales y 100,788 escuelas urbanas, 55.4 y 44.5% respectivamente. Los porcentajes son similares para los tres niveles educativos, en todos se mantiene la prevalencia de escuelas rurales por encima de las escuelas urbanas. No obstante, las escuelas multigrado observan un comportamiento diferente, en este tipo de escuelas 67,767 (92.8%) son rurales y 5,208

(7.7%) son urbanas. En todos los niveles educativos destaca que las escuelas multigrado se ubican en ámbitos rurales en más de 90% de ese tipo de escuelas.

Las escuelas multigrado se ubican en localidades de alta y muy alta marginación, 78.3% de las escuelas multigrado del país están esta condición (57,140 escuelas multigrado), 10.1% (7,352 escuelas) se ubican en localidades con un grado de marginación medio; y, 8.2% (6,008 escuelas) están en localidades con grados de marginación bajos y muy bajos.

Las escuelas multigrado ubicadas en localidades urbanizadas son 11,969 (16.4%), mientras que las escuelas localizadas en condiciones de mayor aislamiento representan 75.4% (55,253 escuelas) del total de escuelas multigrado.

En diez entidades federativas se concentra 65.4% de los alumnos matriculados en educación multigrado. Los Estados de la República que los concentran son: Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz. Aunado a esto, Chiapas matriculó 15.1% de alumnos en escuelas multigrado, Veracruz a 10.7%, Oaxaca a 6.5% y Puebla a 6.1%; es decir, 2 de cada 5 alumnos matriculados en escuelas multigrado asisten a escuelas de estas cuatro entidades federativas. En la educación básica, por ejemplo, el promedio de algunos por escuela es de 133 estudiantes, mientras que en las escuelas multigrado es de 22 alumnos.

En México, hay 1.2 millones de maestros que atienden la educación básica. De estos 106,267 maestros se encuentran atendiendo escuelas multigrado; es decir, 8.8% del total de maestros del país. 65.5% de los maestros que enseñaron en las escuelas multigrado lo hicieron en los Estados de Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz. Además, Chiapas concertó 13.0% de docentes de escuelas multigrado y Veracruz a 11.5%; esto significa que, 1 de cada 4 maestros de escuelas multigrado impartían clases en estas dos entidades federativas.

El número promedio de profesores en cada escuela varía en función del nivel educativo. Por una parte, en la educación básica el promedio de docentes por escuela es de 7 maestros, mientras que el promedio en las escuelas multigrado es de 1.4 maestros.

Las escuelas que menos representación tuvieron en Planea fueron las primarias indígenas y comunitarias, así como las secundarias comunitarias. Por un lado, en primaria se consideró para la prueba Planea a 5,280 primarias indígenas, o sea, 51.9% del total de primarias indígenas (conviene recordar que en su mayoría eran multigrado). Aunado a esto, la prueba sólo se realizó en 3,451 primarias indígenas multigrado; es decir, en 51.4% de primarias indígenas multigrado.

En relación con los Resultados de logro para educación primaria en Lenguaje y Comunicación de la prueba PLANEA 2015, la comparación para las primarias multigrado de primaria señala que 59.3% de los alumnos en escuelas multigrado tenían un resultado insuficiente; es decir, tenían una diferencia de 13.0% respecto a las generales públicas. A su vez, los alumnos de escuelas multigrado con nivel satisfactorio eran 3.0% lo cual, comparado con el resultado satisfactorio de primarias privadas multigrado, representa una diferencia de 19.3%. Los resultados insuficientes más amplios sucedieron en las primarias indígenas multigrado y comunitarias multigrado (73.7 y 70.5%, respectivamente).

Con respecto a los resultados de logro para educación primaria en Matemáticas, las primarias indígenas y las indígenas multigrado fueron las que mayor porcentaje de alumnos en nivel insuficiente (cerca de 70%) obtuvieron, por lo que comparativamente tienen la diferencia más amplia con respecto al total de primarias y primarias multigrado respectivamente, así como con las escuelas privadas, tanto de escuelas no multigrado como de las que sí eran multigrado. Por su parte, las primarias comunitarias evaluadas fueron el tipo de servicio con menor porcentaje (4.3%) de alumnos con resultado satisfactorio (nivel IV).

En la educación secundaria, los resultados en Lenguaje y Comunicación de la prueba Planea 2015, la brecha más amplia entre los niveles de logro sucedía entre las secundarias comunitarias y las secundarias privadas (33.2%), las propias escuelas comunitarias tenían el menor porcentaje de alumnos con resultados sobresaliente (2.5%). Además, las secundarias generales públicas tenían 47.4% de sus estudiantes en un nivel “apenas indispensable” de aprendizaje. En las secundarias multigrado había 65.4% de alumnos con resultados insuficiente; es decir, entre 6 y 7 estudiantes de secundarias multigrado poseían pocas habilidades de lenguaje y comunicación, en comparación con las secundarias no multigrado donde la diferencia era de 36.0%. Por otra parte, los alumnos de escuelas multigrado con nivel satisfactorio eran 3.1%, resultado que

comparado con el nivel satisfactorio de secundarias privadas no multigrado tenía una diferencia de 17.1%. Finalmente, los resultados insuficientes prevalecen más en las secundarias comunitarias (42.7%), pero tanto en telesecundarias multigrado como en secundarias comunitarias hay alrededor de 43.0% de los alumnos en el nivel II.

Los resultados en Matemáticas para tercero de secundaria señalan que las secundarias multigrado prevalecía una relación cercana a la de las secundarias no multigrado (63.8% en el nivel I y 5.1% en el nivel IV). . En las secundarias multigrado, las telesecundarias y las secundarias comunitarias tenían porcentajes de alumnos con niveles de logro menores que en escuelas no multigrado públicas (61.0 y 76.5%, respectivamente. Aunado a esto, en las secundarias comunitarias sólo 1.8% obtienen resultados sobresalientes, comparado con el dato más alto, que sucede en el caso de las secundarias privadas, donde hay una diferencia de 13.5 puntos porcentuales.

A pesar de que las escuelas multigrado por si mismas no tienen diferencias marcadas entre sí en los niveles de logro (con excepción que hay entre las secundarias comunistas multigrado y las telesecundarias multigrado), estas escuelas —que ofrecen clases con uno o dos docentes, en preescolar y secundaria, o hasta tres docentes en primaria— consistentemente presentan resultados poco favorables en los niveles de logro alcanzados tanto en Llenguaje y Comunicación como en Matemáticas para los dos niveles descritos.

Resultados por Dimensiones del análisis cualitativo

1. Conclusiones de Currículo

Fortalezas

SEP

El Plan de Estudios Educación Básica 2011 muestra avances en la articulación de los tres niveles educativos de básica al definir un enfoque pedagógico común (educación por competencias), así como establecer componentes integradores como: una malla curricular, estándares curriculares y competencias transversales. En el caso del Programa de Estudio de Preescolar, varios supervisores y docentes valoraron que facilita un poco más la atención conjunta entre estudiantes de diferentes grados, en comparación con los Programas de Primaria y Secundaria.

El Nuevo Modelo Educativo 2017 plantea una mayor articulación en la secuencialidad, dosificación y graduación de los aprendizajes esperados, características que pueden ser pertinentes para el diseño de una adecuación curricular para la educación en multigrado.

Las propuestas estatales de reorganización curricular para primaria multigrado, aquí analizadas, son pertinentes en tanto establecen una articulación e integración del extenso temario del Programa de Estudio de este nivel educativo, a partir de tema común y contenidos dosificados con diferente grado de complejidad por ciclos , que representan recursos de apoyo para la planeación e intervención educativa de los docentes. Además estas propuestas estatales han sido elaboradas por equipos técnicos que identifican la relevancia socioeducativa de la atención a las escuelas multigrado, tienen experiencia en programas y acciones dirigidas a esta organización escolar y en varios casos, han contado con la participación de docentes en servicio de primarias multigrado.

En cuanto a la inclusión del currículo de la SEP, se identificó que los Marcos Curriculares para educación indígena tienen un enfoque intercultural a partir del cual se propone la articulación y recuperación de los saberes comunitarios en el currículo nacional. Asimismo los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, elaborados por la DGEI proponen la enseñanza de las lenguas originarias y la atención a la diversidad sociolingüística de la población indígena. Tales Parámetros han sido adoptados por Direcciones de Educación Indígena de algunas entidades para diseñar programas de estudio de la enseñanza de lenguas indígenas con mayor número de hablantes.

Para el foco de la presente evaluación, se analiza que el diseño de los Parámetros Curriculares, elaborado por la DGEI y el Programa de la Asignatura en Lengua Tsotsil elaborado por la DEI de Chiapas, que se reviso en los estudios de caso, contemplan una estructura didáctica adecuada para el trabajo en primarias multigrado, ya que los contenidos se organizan por temas comunes y actividades diferenciadas por ciclos.

Respecto a las prácticas docentes, algunos maestros con mayor experiencia en este tipo de centros educativos y que han empleado propuestas para educación multigrado anteriores, como la PEM 2005, así como maestros que han recibido las reorganizaciones curriculares estatales les ha sido más fácil llevar a cabo adecuaciones curriculares y estrategias didácticas para la atención conjunta de los estudiantes de diferentes grados. En algunos casos, CTE integrados por docentes de escuelas multigrado se coordinan para realizar planeaciones didácticas adecuadas a esta organización escolar.

En la evaluación del aprendizaje de varios docentes se identificó la presencia del SisAT como herramienta de la evaluación diagnóstica personalizada en lectura y cálculo mental.

Algunos docentes de educación indígena promueven la producción de textos en lengua indígena por medio de la elaboración de “libros cartoneros” propuestos por la DGEI y las DEI.

CONAFE

Sobre el Modelo ABCD del CONAFE se analiza que plantea una propuesta pensada para una escuela con organización multigrado y con supuestos de innovación, los cuales representan una ruptura con los modelos educativos convencionales, al considerar trayectos formativos determinados por el interés de los estudiantes y sus procesos particulares de avance, el estudio por cuenta propia y la tutoría entre pares, desde principios de colaboración y aprendizaje autónomo. Se observó que el modelo pedagógico, en general, ha sido apropiado por los equipos del CONAFE, a nivel central y delegaciones.

En la microimplementación del Modelo se identificó que principalmente los LEC de primaria y secundaria han implementado redes de tutoría entre estudiantes.

Varios LEC valoraron que los proyectos de Participación Comunitaria han incentivado la coparticipación de la comunidad escolar, incluidos los padres de familia, en el tratamiento de problemas y necesidades escolares.

Áreas de oportunidad

SEP

AEF de la SEP no consideran relevante la actualización de la reorganización curricular propuesta en la PEM 2005 porque señalan que una atención diferenciadas impide el logro de los aprendizajes establecidos en el currículo nacional. Asimismo desconocen las reorganizaciones curriculares estatales para multigrado.

Falta mayor solidez técnica en el diseño de las propuestas estatales de reorganización curricular para multigrado, en cuanto a dosificación y graduación de los contenidos, pues los equipos técnicos no son especialistas en currículo y en las llamadas didácticas especiales de los diferentes campos formativos. Además estas reorganizaciones se

centran en el nivel primaria, por lo que el preescolar y particularmente la telesecundaria no son atendidos.

Algunos de los materiales curriculares diseñados por la DGEI para la diversificación y contextualización curricular en educación indígena no contemplan una metodología pertinente para multigrado.

Los hallazgos en esta dimensión permiten corroborar que los docentes de escuelas multigrado del sistema regular tienen el gran reto en la planeación didáctica, ya que deben reorganizar contenidos de un plan y programas de estudio que subyace en una estructura monogrado y que además tiene un extenso temario, así como una estructura compleja. Asimismo, deben manejar un gran número de recursos curriculares (LTG y materiales de apoyo para el docente y el alumno), lo cual representa una mayor demanda y carga curricular para los maestros, como ha sido analizado por múltiples estudios nacionales e internacionales en el tema (Arteaga, 2011, 2013; Ezpeleta y Weiss, 2000; Kalman y Candela, 2006; Kemmis, 2011; Lataille-Démoré, 2007; Little, 2005, 2008; Santos, 2010; SEP, 2006a).

Los docentes dijeron tener poco o nulo conocimiento de los Marcos Curriculares para la Educación Indígena, aunque en su trabajo pedagógico deben constantemente contextualizar los contenidos curriculares presentes en los LTG.

Los maestros de educación indígena entrevistados expresaron tener poco conocimiento de metodologías y recursos para las enseñanza bilingüe de la lengua materna y del español. En la práctica, la diversidad lingüística es aún más compleja ya que los estudiantes y docentes tienen diferentes niveles de bilingüismo. También hay maestros que deben atender aulas plurilingües ante los fenómenos migratorios imperantes.

CONAFE

Las dificultades del Modelo ABCD se identificaron en su implementación en las escuelas comunitarias, al entrevistar a LEC de los tres niveles educativos. Entre los principales desafíos, se encuentra la valoración que los Líderes hacen sobre la poca pertinencia que tienen las UAA para los estudiantes del primer nivel (alumnos de preescolar y primer ciclo de primaria), ya que el lenguaje y el tipo de actividades propuestos demanda un dominio mayor de la lengua escrita. Asimismo, varios LEC señalaron la dificultad de fomentar el proceso de tutoría individualizada en este mismo nivel por la etapa de desarrollo en que

se encuentran los niños, en la cual constantemente cambian de temas de interés y actividades.

Por otra parte, se apreció que varios LEC parecen seguir de manera esquemática las etapas del círculo de la tutoría y simplifican los complejos procesos de aprendizaje en los estudiantes en las actividades referentes al momento de la “demostración de lo aprendido”. Hay que contextualizar los hallazgos expuestos, en el primer año de implementación del Modelo ABCD. Sin embargo, resulta evidente la limitación de recursos y materiales pedagógicos que tienen los LEC para desarrollar el Modelo, lo cual resulta aún más preocupante por la poca experiencia y la limitada formación docente que tienen, como se analiza en subsecuentes dimensiones como condiciones del servicio y formación docente.

Tanto en el sistema de SEP como del CONAFE, se hizo evidente el vacío en los soportes curriculares y apoyo de personal especializado que tienen docentes y LEC para la atención pertinente e inclusiva con estudiantes en una situación de discapacidad.

2. Conclusiones de Materiales Educativos

Un análisis comparativo de la problemática relacionada con la Dimensión Materiales Educativos, en ambos subsistemas, arroja las siguientes conclusiones.

En la SEP como en el CONAFE se hacen importantes esfuerzos para que los materiales educativos básicos, LTG y UAA respectivamente, lleguen a las escuelas de todos los niveles educativos. Al parecer, gran parte del presupuesto de estas dependencias se canaliza a la producción de estos materiales y su distribución a los almacenes de todas las entidades del país. Durante la visita a los estados, se registró que en la mayoría de las escuelas estos materiales estaban a disposición de los alumnos entes de iniciar el Ciclo Escolar.

Los mecanismos de distribución de los materiales a las escuelas presentan énfasis particulares en cada uno de los subsistemas. En la SEP, los procesos de distribución se apoyan mayormente en la estructura de supervisión escolar de los estados; la logística contempla la concentración de materiales en las zonas escolares de cada entidad y la gestión local de los supervisores con otras dependencias, autoridades municipales o padres de familia, para hacer llegar los materiales a las escuelas, aunque la mayoría de

las veces el traslado recae en estos segundos actores educativos. De igual manera, en el CONAFE, la distribución de materiales descansa en la estructura de participación social conformada para los servicios comunitarios. La entrega oportuna de los materiales, incluso en las escuelas más alejadas e inaccesibles, es posible por la participación y aporte económico de los padres familia y sus organismos de representación.

La producción de materiales en lenguas indígenas está concentrada en la DGEI de la SEP y, en el fondo editorial de la dependencia existe un importante acervo para atender a la población indígena y migrante. Sin embargo, en las escuelas de ambos subsistemas, es notoria la carencia de materiales para el estudio y fomento de las lenguas originarias.

Fortalezas

SEP

Una fortaleza identificada en este subsistema está relacionada con la gestión de las autoridades educativas estatales para elaborar y editar materiales pertinentes para el trabajo con grupos multigrado; en respuesta a las necesidades que enfrentan los docentes en las aulas. Las producciones estatales están contextualizadas y se basan en problemáticas educativas regionales; no obstante, en conjunto muestran los principales temas que podría contemplar una propuesta a nivel nacional: planeación y organización de contenidos curriculares; estrategias de organización del grupo y evaluación de los aprendizajes; así como materiales en lenguas originarias. Estos esfuerzos locales representan una diversidad de experiencias que pueden ser referentes de mejora para la educación multigrado en nuestro país.

La producción de materiales en diversas lenguas indígenas, de parte de la DGEI, constituye un programa exitoso y un acierto de la política educativa que es valorado por las AEL como por los docentes que laboran en contextos indígenas.

CONAFE

Una de las fortalezas del CONAFE consiste en la logística de distribución de materiales a los centros educativos comunitarios. Por lo general los alumnos cuentan con un juego de UAA al inicio del Ciclo Escolar para apoyar su trabajo escolar.

Áreas de oportunidad

SEP

La SEP tiene el desafío de diseñar y editar materiales basados en metodologías de trabajo multigrado, tanto para docentes como para alumnos, para todos los niveles educativos. Particularmente, el diseño de materiales para telesecundaria, congruentes con el plan de estudios vigente, resulta una prioridad para la atención adecuada y equitativa a esta modalidad educativa.

El diseño de materiales para educación multigrado tendría que estar asociado a una organización curricular específica para este tipo de organización, que permitiera mayor pertinencia de los mismos en los diferentes niveles educativos. Es necesario revisar la elaboración de materiales por Ciclos Escolarespara que respondan con mayor pertinencia a las diversas formas de organización de los alumnos en escuelas multigrado. La organización por ciclos no es la única posible y los materiales así propuestos no son adecuados para todos los agrupameintos.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, es importante la elaboración y edición más sistemática de materiales para alumnos con necesidades educativas especiales, para apoyar el trabajo de los docentes y los aprendizajes de los alumnos.

CONAFE

Este subsistema enfrenta el reto de revisar las UAA para que los temas y actividades propuestas sean adecuadas para cada cada uno de los niveles educativos, sobre todo para educación preescolar.

Un área de oportunidad de los servicios educativos del CONAFE es atender la dotación suficiente y adecuada de materiales de apoyo para cada una de las escuelas, necesarios para las actividades de consulta e investigación que propone el modelo. El manejo de las UAA supone que los alumnos y los líderes cuenten con suficientes materiales biblioGráficos e informáticos para las plantear y resolver desafíos, y al no contar con ellos se abre una brecha de desigualdad educativa.

El CONAFE también tendría que revisar la contribución de las APEC en el funcionamiento de los servicios comunitarios, con el fin de que no constituya una debilidad de la política educativa. Las APEC contribuyen con alimentación para el líder, material didáctico para los niños, limpieza del aula, construcción y mantenimiento de los espacios escolares,

vigilancia de la escuela y, como ya se anotó, para el traslado y distribución oportuna de los materiales a las aulas, entre otras cosas. Los aportes económicos y en mano de obra de las familias, ponen en cuestión la gratuidad de la educación pública, en territorios con rasgos de marginación y vulnerabilidad que requieren de mayores apoyos.

3. Conclusiones de Formación Inicial y Continua

Durante estos apartados se realizó una revisión general de las posturas en distintas figuras educativas de las entidades respecto a lo visión sobre los problemas y perspectivas de la formación inicial y continua en la educación multigrado de sus Estados.

La idoneidad no siempre corresponde de manera integral y eficiente con una práctica educativa exitosa en escenarios multigrado, las distancias entre la teoría y la práctica, entre la instrumentación y respuesta a reactivos con respecto al quehacer cotidiano multigrado con sus implicaciones pueden ser amplias. Desarrollar competencias profesionales para la docencia implica potencialidad para atender distintos escenarios, diversificar y adaptar condiciones de atención a alumnos de rangos amplios de cognición, aprendizaje y desarrollo. Poseer formación inicial para la docencia no garantiza obtener un perfil ideal para desarrollarla, acreditar la idoneidad ante un marco normativo tampoco lo avala.

Fortalezas

La formación inicial y continua para la atención a escuelas con grupos multigrado es un tema que se encuentra en el debate entre quienes consideran su incorporación al currículo para la formación de docentes como elemento constitutivo de un corpus de conocimientos existentes en un marco de competencias incluidas dentro en el nuevo modelo educativo, además de las competencias clave y principios pedagógicos que buscan responder a todo tipo de modalidad educativa al constituirse como universales. Esta postura es mayormente observada en los niveles macro. En cambio, principalmente en los niveles meso y micro se suele considerar que se precisa de manera explícita una formación inicial y continua que implique la educación multigrado en el Perfil, Dimensiones, Parámetros e Indicadores para el ejercicio profesional docente adecuado. Esta visión se vuelve más enfática entre más cercanas están las figuras educativas del contacto con los alumnos.

Figuras y actores educativos de todas las entidades informantes observan ciertas posibilidades para la atención a las necesidades del contexto multigrado, esto en la medida en que se atienda a condiciones específicas del perfil idóneo o de la formación inicial. Una de las propuestas más relevantes y que se concreta en experiencias de éxito es el plantear cursos de inducción a los docentes que adquieren perfil idóneo para atender de manera eficaz a su proceso de inserción al servicio: “se ha requerido que se les den cursos a los estudiantes desde la academia de cómo atender un grupo multigrado” (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). En Guanajuato, por ejemplo, detectan la necesidad de elaborar por un trayecto de formación que vincule el egreso de instituciones formadoras, la demostración de un perfil profesional adecuado y la inserción al campo de la realidad multigrado.

Este planteamiento se plantea en la misma entidad, como una formación previa al proceso de tutoría y que considere no solo a aspectos pedagógicos o curriculares, sino se centre de igual forma en elementos de gestión escolar para la incorporación a las condiciones de las localidades geográficas en que se insertan los docentes, con énfasis en la adaptabilidad del ejercicio docente a la circunstancia específica del multigrado.

En síntesis, las principales fortalezas de la formación inicial y continua se encuentran enmarcadas en la construcción de esfuerzos para la atención a proyectos de perfil multigrado que incorporan la experiencia docente de las Autoridades Educativas locales. Particularmente la experiencia de CONAFE, refiriendo a la trayectoria del sistema en la educación multigrado, permite que tanto sus capacitadores como los materiales y recursos con los que cuentan sean un referente para la educación multigrado, Tanto así que incluso los materiales desarrollados para el Modelo de *Dialogar y Descubrir* siguen siendo utilizados no solo en la adaptación hacia el modelo ABCD actual de CONAFE, sino también en la educación regular.

Áreas de oportunidad

La formación inicial para el ejercicio profesional docente, así como los procesos de capacitación, actualización y desarrollo del profesorado poseen un alto potencial radicado fundamentalmente en la estructura de la base educativa que compone el sistema educativo. Tanto las secretarías de educación de las entidades como las Delegaciones del CONAFE, cuentan con maestros y LEC con alto sentido de responsabilidad en las funciones que se les han asignado; además existe conocimiento y consciencia de estatus

(características y conflictos) que guardan las escuelas multigrado además de las múltiples carencias que enfrentan. Tanto maestros como LEC reconocen no únicamente problemáticas sino áreas de oportunidad al trabajar con grupos de diferentes grados, e identifican los programas o políticas educativas que han beneficiado en el desarrollo del sistema educativo En su mayoría cuentan además con acervo de metodologías multigrado y didácticas específicas para este mismo escenario.

Estas figuras educativas que se desempeñan como autoridad escolar o docentes, poseen claras perspectivas de posibilidades y potencialidades de mejora de las condiciones en la escuela multigrado, en tanto se atiendan aspectos claves de la formación docente y se explicite la metodología a trabajar en estos contextos. Para ello tanto las instituciones formadoras de docentes como las propias secretarías de educación en las entidades cuentan con un área de oportunidad relevante al integrar plantas docentes con amplia capacidad reflexiva y operativa que únicamente requieren un grado de especialización de la didáctica multigrado.

4. Conclusiones de Condiciones de Prestación del Servicio

En esta dimensión se analizaron las trayectorias, condiciones laborales, y la retribución económica de diversas figuras educativas que laboran en escuelas multigrado y que dependen tanto de la SEP como del CONAFE. Cada uno de los subsistemas presenta características particulares, ya que en el caso de la SEP se opera con una normatividad y estructura organizacional que permite la contratación de personal docente para brindar atención educativa a las escuelas. En el CONAFE el servicio educativo está sostenido por servidores sociales que se hacen acreedores a una beca, sus condiciones de desempeño son más adversas y en particular los LEC dependen en sus estancias en las localidades de las APEC.

Fortalezas

SEP

Como fortalezas en esta dimensión, en lo concerniente al sistema “regular”, se identificó que derivado de la aplicación de la Ley del SPD hay una disminución en la movilidad de los docentes multigrado de nuevo ingreso, ya que, por norma, deben permanecer dos años en una misma escuela, aunque todavía hay dificultades para que las vacantes se

ocupen en los tiempos pertinentes y en ocasiones se contrata temporalmente a personal sin el perfil requerido; también hay que señalar que no en todas las entidades se cumple esta normatividad. En Yucatán se reportó que antes de que los docentes sean ubicados en su adscripción bianual pueden ser asignados por algunos meses a otro centro de trabajo.

Casi en la totalidad de las entidades visitadas se asegura que estos profesores de nuevo ingreso hayan sido evaluados como idóneos por el SPD, esto si bien tampoco asegura un desempeño docente pertinente para el multigrado, sí permite que ingrese personal con conocimientos generales del ámbito educativo.

Respecto a la permanencia de los docentes en los centros educativos se observa un avance al cumplir por lo menos un año de adscripción en el mismo plantel, evitándose cambios y movimientos en el transcurso del Ciclo Escolar.

Los incentivos adicionales que reciben los docentes que participan en Escuelas de Tiempo Completo, Jornada Ampliada y Escuelas Multinivel de educación básica estimulan la permanencia en estas escuelas; también hay que reconocer, la contraparte, pues incrementa su carga administrativa. En general, los sueldos de los profesores multigrado se pagan en tiempo y forma.

CONAFE

Se observa que sí existen apoyos para la atención médica de las figuras educativas: cuentan con el Seguro Popular y un seguro médico para gastos menores y mayores, sin embargo, es difícil que utilicen éste último debido a que requieren comprobación de gastos a través de facturas, documentos extremadamente complicados de obtener en las zonas rurales.

Lo que se establece en el convenio entre la APEC y el CONAFE en lo relativo a brindar hospedaje, alimentación y cuidado al LEC se cumple de manera parcial. La evaluación revela que existe preferencia de algunas figuras educativas por pernoctar en las aulas o espacios de las escuelas. También que es difícil el que se respete lo relativo al cuidado a los LEC por parte de la APEC durante sus traslados semanales a sus hogares y mensuales o bimestrales a las reuniones de tutoría.

La alimentación de los Líderes es responsabilidad de las APEC y brindan una dieta acorde a sus posibilidades económicas. Se tienen identificadas comunidades, incluso regiones enteras, donde es difícil cumplir con esta cláusula del convenio. Como lo señala Urrutia (2014) a las poblaciones más pobres del país se le está demandando la manutención y alojamiento de quienes imparten educación a sus hijos; se trata de la única modalidad educativa que así lo requiere en su normatividad. Es decir, la participación escolar que tienen las familias de estas comunidades implica un apoyo económico muy importante sin el cual no es posible que sus hijos reciban educación en los lugares en donde habitan.

Las figuras educativas que prestan sus servicios sociales en el CONAFE tienen garantizada una beca de 30 a 60 meses para continuar sus estudios. Desde el nivel meso consideran que existen candados normativos y condiciones (como la “competencia” de otras becas) que impiden la permanencia de las figuras durante el Ciclo Escolar completo. Mencionan que lo ideal es que las figuras continúen estudiando, se profesionalicen mientras brindan sus servicios en CONAFE, ya que se capitaliza más su experiencia, a la vez que contarían con mejor preparación académica.

Áreas de oportunidad

SEP

Se identificó que las condiciones laborales en las que laboran los docentes multigrado son muy diversas y complejas. Son escasos los profesores que gozan de una vivienda en las comunidades donde laboran, alimentación, servicios de salud y clima de seguridad apropiados en sus estancias en las localidades. En especial los docentes unitarios, que radican en las localidades lo hacen en condiciones precarias: sin acceso a servicios de salud y comunicación, en viviendas poco confortables, así como con una alimentación limitada. Esta es la razón por la que muchos se movilizan diariamente a las cabeceras municipales o localidades urbanas, no obstante, el desgaste físico y económico que ello les representa.

La carga administrativa que se les demanda por parte de las supervisiones escolares provoca ausencias de los centros de trabajo, inversión de tiempo extraescolar y puede causar conflictos con los padres de familia. Se considera que no hay un mecanismo efectivo para garantizar la seguridad física y psicológica de los profesores, quienes son

vulnerables ante el clima de violencia, en particular las mujeres. Se reconocen zonas de la República Mexicana en donde la integridad física de los docentes está en riesgo, dada la presencia del crimen organizado .

Los procesos de asignación de vacantes para las escuelas de organización multigrado más apartadas, en especial las unitarias y bidocentes, no funcionan en los tiempos requeridos, puede llevar meses el que un docente acepte laborar en estos contextos.

El salario de los docentes multigrado, que no reciben estímulos adicionales, es insuficiente para cubrir sus necesidades básicas, ya que invierten en sus traslados a las localidades y compra de materiales didácticos diversos propios de su labor educativa. Hay atraso en el pago de estímulos adicionales que reciben los docentes.

CONAFE

Por su parte en lo concerniente al CONAFE, la evaluación arrojó, que las condiciones en que se desempeñan las figuras educativas son bastante adversas en comunidades marginadas, sin acceso a todos los servicios básicos. Las características geográficas de algunos Estados evaluados dificulta el acceso a las localidades.

Las figuras educativas son vulnerables a hechos de delincuencia principalmente en los traslados y en especial las mujeres. No se han establecido protocolos para la atención de estos hechos, no obstante, la existencia de regiones con presencia del crimen organizado.

Los apoyos económicos que se les brindan a las figuras educativas, si bien se otorgan de manera oportuna, resultan insuficientes para absorber sus gastos personales, los traslados a las localidades, así como los relativos a las reuniones de tutoría. La función de los AE, CT y API demanda visitas a los servicios educativos, es por ello que buena parte de los apoyos económicos que reciben se destina a sufragar estos gastos.

Por lo anterior, la evaluación confirma las difíciles condiciones en las que se desempeñan las figuras educativas del CONAFE, las cuales están determinadas por las características de las localidades, muchas de ellas de alta o muy alta marginación y con diversos grados de violencia, sumado a los limitados apoyos institucionales que reciben. Tanto la alimentación como el alojamiento de los LEC denotan precariedad: no se les proporcionan despensas, tampoco materiales adicionales para sus estancias en las localidades. Suelen pernoctar en las aulas donde imparten clases y en las casas de las localidades.

5. Conclusiones de Supervisión y Acompañamiento

SEP

Fortalezas

Una de las fortalezas es el saber contextual que los supervisores escolares tienen sobre los contextos rurales y la red de relaciones que han establecido con las autoridades locales, las familias y las comunidades.

Los consejos técnicos de zona han resultado una promesa para el desarrollo del trabajo colegiado y la mejora de la enseñanza en el aula. A los profesores les da más certeza en su actividad pedagógica pues tienen la oportunidad de compartir entre pares sus problemas de enseñanza y recibir consejos adecuados para resolverlos.

Las experiencias de Guanajuato, Yucatán y Sinaloa representan hitos importantes en la educación multigrado. En el caso de Guanajuato por su estrategia de trabajo en comunidad y de acompañamiento itinerante mediante la reflexión sobre la práctica; Yucatán tiene en sus enlaces itinerantes un modo de resolver las necesidades de acompañamiento en escuelas rurales multigrado; y, Sinaloa con las acciones implementadas por las subjefas de la Mesa Técnica.

CONAFE

El modelo de la relación tutora ha sido reconocido como una de las estrategias más importantes para detonar el aprendizaje. Se destaca que es un modelo que genera un buen clima escolar, la cooperación entre docentes, se presenta una menor incidencia de problemas con los estudiantes, los profesores sienten una gran satisfacción laboral, autoestima profesional y desarrollan un gran compromiso con sus estudiantes; aprenden a crear comunidades de aprendizaje basadas en la relación tutora en las que se incluye la participación de los padres de familia en el propio proceso (Santos del Real, Juárez Bolaños, Azuma Hiruma y López Salmorán, 2017).

El acompañamiento referido a las visitas a comunidad en donde las figuras educativas desarrollan habilidades y herramientas de trabajo colaborativo con los LEC para fortalecer la práctica educativa en las aulas y las comunidades, así como orientar los procesos de formación, constituyen uno de los rasgos del aprender a convivir en comunidad en sentido amplio, lo que constituye una fortaleza. Los ambientes que se generan en los espacios de

las reuniones dan cuenta de la identidad y el compromiso moral con el que los educadores y las figuras de supervisión y acompañamiento asumen sus funciones, fuera de los problemas ya bien sabidos de los apoyos económicos insuficientes.

Áreas de oportunidad

SEP

Son insuficientes los apoyos brindados en forma de tutorías a docentes noveles que laboran en localidades de difícil acceso. Además, los informantes señalan que en muchas ocasiones tales tutorías las imparten actores educativos que desconocen las realidades y características que enfrenta el multigrado, por lo cual están descontextualizadas.

Buena parte de los supervisores cuentan con una sobrecarga del número de escuelas a supervisar, además, existen pocas condiciones que les faciliten la realización de esa labor en contextos rurales, tales como transporte y combustible.

Insuficiencia de figuras de ATP´s en las supervisiones, debido a la desaparición de comisionados que asumían tal función.

Falta de herramientas pedagógicas de FSA para la supervisión y acompañamiento en multigrado, de manera más señalada en telesecundaria.

No se ofertan los servicios de USAER para la atención de estudiantes con discapacidad en contextos rurales, en ningún nivel ni subistema.

CONAFE

El número existente API es insuficiente para atender a las escuelas comunitarias del CONAFE.

Los CT tampoco disponen de estímulos o ayudas que les faciliten el traslado, alimentación y hospedaje hacia y en las comunidades donde deben realizar las actividades de apoyo.

No existen programas ni figuras de apoyo pensadas y dirigidas específicamente hacia la población con NEE en edad escolar que habitan en las localidades que atiende CONAFE.

6. Conclusiones de Infraestructura y Equipamiento escolar

Algunos elementos que podemos resaltar haciendo una comparación entre ambos sistemas educativos se resumen en aspectos que son similares y otros que son disímiles.

Por un lado, existe una semejanza en cuanto a que autoridades de la SEP como de CONAFE mencionaron la necesidad de actualizar los datos contenidos en el CEMABE para realizar una selección más certera de las escuelas. Las principales carencias en infraestructura en escuelas de ambos sistemas educativos se relacionan con espacios educativos suficientes para la matrícula y la necesidad de construcción y mantenimiento de sanitarios que funcionen adecuadamente. La problemática que atraviesan las escuelas para contar con títulos de propiedad y así ser beneficiarios de programas federales, es una también una situación compartida. Además, la ausencia de un diseño pertinente para infraestructura y equipamiento específicamente para el desarrollo de actividades con grupos multigrado en comunidades rurales de alta marginación. Así como la falta de una estrategia sistemática que fomente el uso de materiales de construcción y equipamiento pertinente con los diversos contextos geoGráficos de las localidades en que se encuentran las escuelas, para el aprovechamiento de recursos que procuren el constante suministro de servicios básicos y reduzcan el deterioro de las escuelas según las particularidades climatológicas en cada región.

Por otro lado, en cuanto a aspectos disímiles encontramos un mayor número de programas federales que atienden y benefician a las escuelas de la SEP. En CONAFE destaca el papel constante y decisivo que juegan padres de familia para la construcción, mantenimiento y rehabilitación de las escuelas comunitarias. En Secretarías de Educación Estatales se identifican acciones particulares que tienen por objetivo la gestión oportuna de servicios para el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas ubicadas en zonas de mayor marginación, distinto de las acciones homogéneas implementadas por el CONAFE en todo el país.

Fortalezas

SEP

Una vez expuesta y analizada la información perteneciente a la infraestructura y el equipamiento escolar dentro de la SEP, concluimos que existen esfuerzos tanto de autoridades federales como estatales por brindar apoyos a escuelas con este tipo de organización al considera criterios de atención vinculados estrechamente con el contexto donde se sitúan las escuelas multigrado para solventar la suficiencia de infraestructura y equipamiento, criterios como los altos niveles de marginación social de las localidades o los rangos mínimos de matrícula.

Se considera como una fortaleza que el PRE incentive a la comunidad escolar en el ejercicio de recursos para el mejoramiento de infraestuctura y equipaiento escolar a través de la autonomía de gestión. Así como la en el PETC, donde las comunidades escolares también tienen libertad de acción para decidir ocupar parte de los recursos que les son otorgados para el mantenimiento y mejora de espacios educativos.

También, que el hecho de que el PRE contemple dentro de su población objetivo a escuelas con baja matrícula, permite a escuelas multigrado acceder a recursos que, de otra manera con programas que no lo hacen como Escuelas al CIEN no sería posible que fueran beneficiadas. Una fortaleza particular del PRE es la atención que brinda tanto a escuelas de la SEP como del CONAFE.

Para el caso de Yucatán, se identificó como fortaleza la creación de sistemas de información que conjunten y organicen datos sobre las escuelas de la entidad, que perimten llevar un recuento histórico de la entrega de mobiliario y de recursos para construcción o rehabilitación, para saber cuales son aquellas escuelas que requieren con mayor urgencia atención en este ámbito. De igual manera, se considera un acierto la descentralización de la atención técnica de las escuelas, que, por medio de centros regionales se consigue mantener el buen estado físico de las escuelas de manera más eficiente, en zonas apartadas de centros urbanos y cabeceras municpales, con la reparación de fallas técnicas menores a través de un esquema de atención continua y menor gasto.

CONAFE

El Consejo contó hasta hace pocos años con una partida presupuestal para construir espacios educativos. Sin embargo, tal rubro ha desaparecido en las últimas asignaciones presupuestales federales.

Existe un monto del presupuesto de CONAFE que se dedica a dotar de equipamiento a los centros comunitarios.

Áreas de oportunidad

SEP

No existe una política educativa a nivel federal en la materia que focalice esfuerzos institucionales expresamente para multigrado. Más aún, la pertinencia tanto en infraestructura como en equipamiento no es considerada como un área de oportunidad para una atención más adecuada a estos centros, al no haber propuestas ni modelos que innoven dentro de esta área, ni conocimientos básicos en autoridades educativas sobre hacia donde deberían dirigirse las acciones para crear espacios multigrado que sean más adecuados a sus necesidades. Preocupación que ha sido atendida únicamente por algunos equipos de las secretarías de educación estatales al identificar las apremiantes necesidades por las que atraviesan las escuelas multigrado. Una situación en la que se infiere que, dada la insuficiencia no resuelta, difícilmente se piensa en el diseño de estrategias para una infraestructura y equipamiento pertinentes para las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de grupos multigrado.

La mayoría de las escuelas multigrado cuentan con infraestructura limitada debido a la falta de espacios como aulas, sanitarios y cancha; o bien, se encuentran en mal estado al presentar fallas y signos de desgaste físico; y no cuentan con acceso a todos los servicios básicos como son: luz, agua (corriente y potable), drenaje, etc.

La atención de las escuelas multigrado en este ámbito, requeriría que programas educativos, como por ejemplo Escuelas al CIEN, contemplaran dentro de su población objetivo a escuelas con matrícula baja para darles mayor oportunidad de acceder a recursos contribuyan al mejoramiento de la infraestructura educativa. Los montos asignados por el PRE para la construcción y rehabilitación de escuelas resultan limitados, por lo que padres de familia deben aportar recursos económicos, materiales y humanos para la conclusión de las obras. Además, los costos de transporte de materiales de contrucción, del lugar en que son entregados a las comundiades donde se preveen emplear, no son contemplados, gasto que, en la mayoría de las ocasiones, corre a cargo de padres de familia que son quienes realizan dicha tarea. Relacionado con la comprobación de los recursos otorgados, tanto por el PRE como en general por la

mayoría de los programas escolares, se convierte en un obstáculo para el uso de los montos otorgados, cuyo gasto debe ser comprobado por medio de facturas electrónicas que son poco viables por el medio rural en que se encuentran las escuelas mutligrado.

CONAFE

El sistema educativo del Consejo plantea insuficiencias importantes en el tema de infraestructura y equipamiento escolar. La constante alusión de autoridades educativas federales y locales a la necesidad de contar con un presupuesto que posibilite la construcción y rehabilitación de espacios escolares y centros educativos, indica una omisión digna de reconocerse que debe ser atendida para contar al menos con las condiciones básicas para el desarrollo de una educación de calidad. Por otra parte, contar con equipamiento pertinente para grupos multigrado es un ámbito en el que existe un largo trecho por recorrer, que parte de una necesaria reflexión sobre el equipo más adecuado para el trabajo autónomo y al mismo tiempo la colaboración entre pares al que puedan tener acceso alumnos de escuelas comunitarias, quienes llegan a carecer de elementos tan básicos como letrinas, sillas, mesas o libreros. Contextos en donde el uso de tecnologías de información y comunicación parece tan lejano, ante las brechas de inequidad aún existentes, pero que, sin duda son medios que facilitan la tarea docente y las actividades de investigación y aprendizaje en aulas con un solo LEC y con una complejidad de grupos multigrado.

En cuanto al equipamiento, los recursos disponibles para las escuelas son limitados para la adquisición y mantenimiento de mobiliario, situación que se agrava en el sistema comunitario del CONAFE. Respecto al equipamiento tecnológico como computadoras en buen estado y conectividad a internet, prácticamente todas las escuelas carecen de ello en ambos sistemas educativos.

No existe un modelo áulico ni un diseño de mobiliario propicio para la organización de grupos multigrado, en el cual se faciliten actividades colaborativas, la diversificación de actividades por rincones de trabajo, y la participación conjunta entre alumnos de distintos niveles y grados escolares.

7. Conclusiones de Gestión escolar

Fortalezas

SEP

En esta dimensión se identifican algunas acciones específicas acotadas en la política federal en materia de gestión escolar para el multigrado. Al respecto, se documentó que en los lineamientos de los CTE y CEPS hay consideraciones normativas para las escuelas multigrado, en cuanto a la organización de estos órganos en comunidades escolares pequeñas. De las cuales destaca la instrumentación de los CTEZ por la relevancia que tienen para los mismos docentes, al considerarlos espacios de acompañamiento e intercambio de experiencias educativas. Asi mismo, destacan los mecanismos de programas federales que incentivan la autonomía de gestión a partir de la participación social en la toma de decisiones en el ejercicio de los recursos.

A nivel meso, resulta interesante el desarrollo de varias experiencias estatales para multigrado, basadas en modelos de gestión regional, que aportan propuestas pertinentes al responder a problemáticas medulares en la gestión escolar en los planteles multigrado y de los servicios educativos en lo genera. En el caso de Yucatán y Guanajuato, como se ha descrito ampliamente, han decidido instrumentar mayores apoyos a las escuelas multigrado a través de la asignación de figuras itinerantes en cuestiones organizativas, administrativas y pedagógicas.

CONAFE

La sobrecarga de trabajo a figuras docentes entorpece el proceso de aprendizaje dentro de las aulas, al no disponer de suficiente tiempo de clases que sea efectivo para todos los alumnos. Por lo tanto, una fortaleza destacable son las tareas que realizan figuras de supervisión y acompañamiento en torno a la descarga administrativa, que permiten a Líderes avocarse de tiempo completo a sus responsabilidades pedagógicas.

De igual modo, el soporte brindado por estas figuras a las APEC y LEC para el desempeño de sus funciones permite que el modelo educativo, junto con sus principios pedagógicos y normas de funcionamiento interno, sea replicado y transmitido adecuadamente hasta en las comunidades más alejadas. Lo que fortalece la estructura

del CONAFE como una institución educativa cimentada en la vinculación y trabajo colegiado de quienes la conforman.

El elemento comunitario que caracteriza y distingue al Consejo como un sistema educativo diferente, se materializa en el trabajo realizado por quienes conforman la asociación de madres y padres de familia que promueven permanentemente la educación de sus hijos. Pilar constitutivo para el apropiado funcionamiento y gestión de las escuelas situadas en comunidades donde el acceso periódico de autoridades que cumplan con las funciones a cargo de la APEC, se vuelve prácticamente imposible.

Áreas de oportunidad

SEP

Las AEF exponen que varios de los programas federales focalizan, de forma indirecta, a las escuelas multigrado al contemplarlas dentro de su población objetivo por prevalecer en localidades con alta y muy alta marginación. Sin embargo, estas consideraciones al no ser explícitas limitan la atención del multigrado, como ha sucedido con el PIEE. Además, los montos designados están determinados por el número de estudiantes, dando como resultado mecanismos poco inclusivos para la atención de los centros escolares multigrado.

El desarrollo de estas políticas, frente a este tipo de escuelas, hacen evidentes tensiones importantes, ya que para las AEF domina el principio de eficiencia del rendimiento interno, en aras de un mejor uso de los recursos disponibles; por ello de manera generalizada, las acciones y los programas otorgan más soportes materiales y técnicos a las escuelas más grandes, de organización completa, que a las escuelas pequeñas, multigrado, pues desde tales supuestos existen más necesidades en los planteles con mayor matrícula escolar. De manera paralela, la política educativa plantea principios de inclusión y equidad a través de algunos programas específicos como el PIEE, con recortes presupuestales constantes y una proyección más limitada que el PETC y el PRE, pero de acuerdo a los hallazgos encontrados se analiza que en la instrumentación de tales programas se tiende a reforzar las diferencias y administrar las inequidades.

Asimismo, falta mayor articulación entre áreas y dependencis de cada nivel de la acción pública para el diseño e implementación de los programas federales y estatales que llegan a las escuelas multigrado, lo cual conlleva fragmentación de acciones,

desarticulación y poca eficiencia en el aprovechamiento de recursos humanos y materiales. De manera particular entre subsistemas federales y estatales de las secretarías estatales de educación.

En las intervenciones estatales para multigrado se identifican áreas de oportunidad relativas a la mejora de las condiciones y perfiles de estas figuras, así como a la falta de estrategias para las telesecundarias multigrado. En estas intervenciones estatales también destacan las acciones de rezonificación y desconcentración que tienen como hipótesis de cambio la mejora de los procesos de gestión en el funcionamiento de los servicios. Habrá que ahondar en los alcances de tales acciones.

En los procesos de gestión de estrategias y programas falta contemplar las diferentes condiciones en que operan las escuelas multigrado, así como las problemáticas que deben ser atendidas como el poco o nulo soporte institucional que tienen los docentes-directores para llevar a cabo su doble función, particularmente en planteles unitarios, en localidades más alejadas, y con mayores limitaciones en el acceso a la información, la comunicación y el traslado a las supervisiones y oficinas centrales.

En estos contextos, en general, también las supervisiones se ven limitadas en la asignación de figuras de asesoría pedagógica y apoyos administrativos. Como lo ha reconocido el diagnóstico elaborado por la DGDGE, las supervisiones en territorios rurales tienen a su cargo hasta 20 o 30 escuelas, de acuerdo al criterio de matrícula escolar, sin contemplar factores de dispersión y condiciones geográficas en que se ubican las localidades. En varios estados, los supervisores tienen pocos apoyos económicos para realizar el acompañamiento a las escuelas. Aunado al reto que ha significado el fortalecimiento del liderazgo y la función pedagógica de la figura de supervisor.

En el espacio escolar, los docentes parecen no tener claridad en los mecanismos en que operan los programas de apoyo a las escuelas, en general son acciones que “bajan” y se retiran de los planteles por disposiciones externas, poco conocidas. La instrumentación de los programas se centra en brindar información a los docentes sobre los trámites administrativos para el ejercicio de los recursos y la rendición de cuentas.

En las escuelas, en la práctica, las APF y los CEPS duplican estructuras organizativas, al ser comunidades escolares pequeñas. Los padres de familia tienen un desconocimiento de las funciones de los CEPS y para los maestros representan mayores demandas

administrativas. Desde los órganos tradicionales, como los comités de padres y las APF, se ha dado mayor participación social en la gestión de programas federales que han instrumentado más mecanismos de contraloría social.

Tanto en la SEP como en el CONAFE, los mecanismos de participación comunitaria de los miembros de los comités de padres, APF y APEC asumen fuertes responsabilidades en el soporte material de las escuelas, en condiciones de mayor marginación

Por lo antes expuesto, los maestros tienen limitaciones para la gestión de mayores apoyos para sus escuelas multigrado.

CONAFE

La focalización de los programas federales se limitan aún más para las escuelas comunitarias del CONAFE, ya que únicamente están contempladas en las reglas de operación del PRE y del Programa Escuelas al CIEN, aunque en este último programa es muy poco frecuente la atención a este tipo de planteles, como se puntualiza en la dimensión de infraestructura.

De igual forma que en el sistema educativo de la SEP, los CEPSE no son órganos integrados por miembros distintos a la asociación de padres de familia, representada en CONAFE por la APEC, situación que se presenta con mayor frecuencia en escuelas multigrado donde el número de alumnos y padres de familia es reducido. Al no haber diferencia entre APEC y CEPSE, el cumplimiento de los requerimientos con que deben cumplir estos últimos, se convierte en un trámite sin una utilidad para la comunidad escolar y, por el contrario, se suma a la carga administrativa con que deben cumplir Líderes y figuras de acompañamiento. Por ello, se plantea como área de oportunidad, el replanteamiento de los Consejos Escolares, para evitar que se conviertan en un cumplimiento burocrático más, sin la necesidad de duplicar órganos de participación, adicionales a la APEC.

Particularmente las APEC asumen responsabilidades que deberían estar a cargo del sistema del CONAFE, como el sustento de los LEC y los espacios educativos. Las estrategias y los recursos para la colaboración y coparticipación de la comunidad escolar con amplio énfasis en los padres de familia, indica la ausencia de condiciones institucionales para permitir a las escuelas disponer de los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento, provistas por una política educativa que lo propicie.

En el sistema del CONAFE se vuelve una constante el que los diferentes agentes de los tres niveles de la política expongan mayores limitaciones de recursos, en comparación con el sistema de la SEP, para la instalación y operación de los servicios de educación comunitaria.

Buenas prácticas de experiencias estatales de atención al multigrado

La descripción de cinco experiencias de atención a escuelas multigrado desarrolladas en Durango, Guanajuato, Yucatán, San Luís Potosí y Veracruz, permite realizar algunas reflexiones en relación al diseño, desarrollo y seguimiento de tales iniciativas estatales, además de identificar algunos aspectos compartidos.

Para la instauración de acciones estatales, las AEL de los cinco estados han ejercido su margen de autonomía y atribución en la prestación de los servicios educativos en educación básica, determinado en el Artículo 13 de la Ley General de Educación. De igual manera, han asumido responsabilidades conferidas en los artículos 32 y 33 para el desarrollo de medidas orientadas a establecer condiciones para una mayor equidad educativa en los servicios, regiones y localidades con mayor rezago educativo, dispersión y vulnerabilidad, como sucede con la población atendida en las escuelas multigrado. Estas acciones y programas emprendidos por las entidades estudiadas tienen como marco una política de descentralización gestada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992.

A más de 25 años de la firma del ANMEB, las acciones de política educativa desarrolladas por estos Estados, reflejan algunas limitaciones en los procesos de federalización y concurrencia entre la AEF y las AEL para la mejora de la prestación de los servicios educativos, para el caso de los centros educativos multigrado. Ya que como se ha expuesto en los apartados anteriores, la SEP no cuenta con programas específicos para escuelas multigrado, en consecuencia tampoco tiene una estructura administrativa, ni un presupuesto. Como se analiza en el capítulo anterior, las AEF han desarrollado acciones dispersas en diferentes áreas y dependencias federales que llegan a las escuelas multigrado. Frente a estas condiciones, las AEL de los cinco estados han decidido desarrollar intervenciones locales para el multigrado desde criterios de inclusión, equidad educativa, incluso como estrategias orientadas a garantizar la cobertura de la educación básica en localidades de gran dispersión como es el caso de Durango. Se

observa el esfuerzo de los estados por alinear sus acciones a la normativa federal, pero en ocasiones tienen limitaciones para encontrar los referentes organizativos, administrativos, pedagógicos y presupuestales de la federación para la consecución de sus programas y acciones locales. Pese a ello, las entidades federativas desde una visión integral han desarrollado acciones en diversos ámbitos: adecuación curricular, orientaciones didácticas, formación continua y profesionalización de docentes, gestión escolar, creación de figuras de acompañamiento y asesoría pedagógica itinerantes y descarga administrativa para los maestros. Estas acciones centran sus estrategias y recursos en dos aspectos: por un lado, mejora y fortalecimiento de las prácticas docentes de maestros de escuelas multigrado. Por otra parte, particularmente en el caso de Yucatán, instauración de condiciones institucionales más favorables en los procesos de gestión escolar. Ambos tipos de intervenciones tiene como fin último elevar la calidad de los servicios educativos en los centros educativos multigrado para garantizar la mejora de los niveles de aprendizaje de estudiantes en situaciones de mayor marginación y vulnerabilidad socioeconómica.

Aún con dificultades presupuestales y organizativas, las acciones ejecutadas en en los estados de Durango, Guanajuato, Yucatán y Veracruz comparten varias similitudes: se han mantenido durante más de un gobierno sexenal estatal, incluso sorteando cambio de partidos políticos en el poder, como el caso de la entidad norteña. Además, han creado áreas específicas y estructuras ocupacionales a nivel estatal, coordinados por personal con amplia trayectoria y conocimiento del campo educativo para la planeación, desarrollo y seguimiento de los programas.

Las acciones reseñadas también cuentan con la disposición de recursos estatales o generados de manera autogestiva, como el caso de la Especialidad de Veracruz, para su funcionamiento, que aunque son limitados, permiten depender en menor medida de los menguados recursos federales dirigidos a escuelas multigrado.

En el caso San Luís Potosí, la experiencia documentada se diseñó e implementó con el financiamiento del PIEE, durante los dos años en que este programa federal contempló en su población objetivo a las escuelas multigrado de educación básica. Aunque esta acción estatal dependió de un presupuesto federal, lo interesante a destacar es la coordinación entre instancias a nivel estatal como la SESLP y la Unidad 241 de la UPN, ubicada en la misma entidad. Además de ser un proyecto diseñado por AEL y actores educativos

locales, que tuvo un proceso sistemático de seguimiento y evaluación con la participación de un cuerpo académico de la UPN.

Otro aspecto a resaltar es que en los casos de Yucatán y Durango han desarrollado acciones específicas para niveles educativos y tipos de servicio poco atendidos en educación multigrado como el preescolar, la secundaria y las escuelas de educación indígena.

De manera coincidente, las cinco experiencias estatales han apuntalado programas de formación en distintas modalidades para los docentes como estrategia medular para atender la mejora educativa en el medio rural, a través de la instauración y fortalecimiento del trabajo colegiado entre profesores, quienes en muchos casos se encuentran en situación de aislamiento. En Yucatán y Guanajuato, la formación de los profesores en multigrado, ha implicado crear una organización que opera a escala estatal y regional, aprovechando la estructura de supervisión ya existente en los estados.

En las entidades de Durango, Guanajuato y Yucatán han elaborado también reorganizaciones curriculares basadas en los Programas de Estudio vigentes y diseñado materiales educativos para responder a los retos que enfrentan los maestros en el trabajo con grupos multigrado. El proyecto de San Luís Potosí fomento el diseño de reorganizaciones curriculares elaboradas por los mismos docentes, agrupados en zonas escolares. Por su parte, los procesos sistemáticos en el diseño y la implementación de la Especialidad en Docencia Multigrado de Veracruz representa un programa de posgrado profesionalizante que puede evaluarse como experiencia de innovación.

Los esfuerzos de los equipos y actores estatales para desarrollar acciones que buscan fortalecer la formación docente a través de talleres, cursos, diplomados y especialiidades presenciales o virtuales, no siempre fructifican. Abundan los casos de profesores que recibieron alguna de estas acciones y que solicitaron su cambio laboral a escuelas cercanas a las cabeceras municipales o a ciudades capitales estatales. La alta rotación docente exige a los equipos y actores estatales multigrado que cada Ciclo Escolar tengan que formar a nuevos maestros y que se dejen de aprovechar los conocimientos y experiencias de los docentes con experiencia multigrado. Mientras los programas de formación continua multigrado no sean acompañados de acciones que favorezcan y estimulen la permanencia de los docentes en escuelas multigrado (mediante apoyos económicos; dignificando sus condiciones de vivienda, alimentación y transporte en las

comunidades donde se asientan las escuelas; garantizando la seguridad física de los profesores o diseñando acciones que promuevan el bienestar de las familias de los maestros), continuará el reto de la inestabilidad docente en escuelas rurales multigrado, sobre todo en las que se asientan en localidades mayores tasas de marginación, pobreza, inseguridad pública e incomunicación.

Por otra parte, los recursos económicos limitados con que trabajan los equipos y actores multigrado estatales no permiten que puedan contratar a figuras de apoyo permanentes y que las condiciones de trabajo de tales figuras sean precarias, ya que enfrentan inestabilidad laboral o deben atender con sus propios recursos y medios los traslados hacia las comunidades rurales, la compra de materiales y equipos escolares y de trabajo, entre otros aspectos. Tampoco han permitido el desarrollo sostenido y estructural de acciones para evaluar y monitorear el impacto de las actividades que han implementado, por lo que ésta es un área de oportunidad compartida de tales experiencias. Ello, sumado al desinterés de los grupos académicos nacionales y estatales para conocer, documentar y examinar las acciones estatales multigrado y sus impactos en los aprendizajes y condiciones de enseñanza en las escuelas.

Finalmente, hay que destacar el enorme esfuerzo con que trabajan los equipos y actores estatales, sumado a su compromiso e interés por fortalecer la educación multigrado. Son ejemplo que con recursos humanos y económicos limitados, es posible desarrollar acciones significativas que ayuden a atender las condiciones de inequidad social y educativa que enfrentan los alumnos, docentes, figuras educativas y miembros de las comunidades rurales donde se asientan este tipo de escuelas.

Políticas de cierre de escuelas rurales

Las acciones de consolidación, es decir, las que implican el cierre de escuelas rurales establecidas en comunidades con un número reducido de matrícula a fin de que sus alumnos sean atendidos en establecimientos escolares de mayor tamaño, no son nuevas y se han implementado en diversos contextos nacionales (específicamente mediante los internados indígenas a cargo del Instituto Nacional Indigenista inicialmente y por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de forma posterior) e internacionales, como Chile y Colombia.

Tales políticas se apoyan en varios postulados (Howley, Johnson y Petrie, 2011; Berry y West, 2005):

a. Mantener abiertas las escuelas en pequeñas localidades rurales es costoso en términos económicos para el Estado.
b. Concentrando estudiantes y recursos en las escuelas consolidadas, éstas pueden proveer mejores condiciones de enseñanza a un menor costo para el Estado.
c. Las escuelas de mayor tamaño ofrecen condiciones para ofrecer educación de mayor calidad en relación a las pequeñas.
d. Relacionada con la anterior, se valora positivamente la instrucción especializada por parte de los docentes, tanto en grados como en áreas.

Los testimonios de las AEL dan cuenta de las formas como se ha llevado a cabo la política de cierre de escuelas rurales establecida por las autoridades federales en México. Son evidentes los procesos adaptación de tales medidas a los contextos y circunstancias regionales. Así, mientras en Guanajuato se decidió por no cerrar escuelas, sino trasferir su atención de CONAFE a la SEP, en otras entidades (como Durango) se ignoraron los llamados al cierre de escuelas debido a las dificultades inherentes a su implementación. Es preocupante señalar los casos, como los reportados en Sinaloa, donde cierto número de alumnos desertaron de los centros escolares al enfrentarse al proceso.

En el Programa de Concentración de escuelas rurales implementado por CONAFE y SEP no se han dado a conocer los estudios técnicos (en caso de que estos existiesen) mediante los cuales se decidió implementar tal proyecto, en los cuales se incluya el diagnóstico, plan de acción, niveles educativos incluidos, criterios para seleccionar y número de escuelas que serán cerradas, recursos asignados, actores e instituciones implicados, valoración de consecuencias pedagógicas, económicas, sociales, culturales tanto en las localidades de origen como de destino de los estudiantes, medidas para garantizar la seguridad en el traslado de alumnos a los establecimientos de acogida, participación de padres y madres de familia en la planeación, desarrollo y valoración del proyecto, evaluación de las acciones públicas, el uso que se planea dar a los espacios escolares que sean cerrados, entre otros aspectos.

Los testimonios recabados de funcionarios estatales dan cuenta de un proceso de consolidación de escuelas decidido en las oficinas centrales de SEP y CONAFE, en el cual ha privado la poca transparencia acerca de los criterios usados para determinar

cuántas y cuáles escuelas deberían cerrarse en cada entidad. Más allá de procesos de "convencimiento" a los habitantes afectados de las localidades, no observamos que las comunidades hayan sido consideradas en los procesos de planeación, ejecución y evaluación de tales medidas, como sugiere hacerlo la literatura especializada.

Funcionarios de la SEP argumentaron que el pilotaje de cierre de escuelas rurales sería "monitoreado y evaluado con rigurosidad, y su diseño, avances y resultados serán presentados con transparencia a la sociedad mexicana" (SEB- SEP, 2016). Sin embargo, al inicio del Ciclo Escolar 2018-2019, no se había difundido alguna información de forma pública que diera cuenta de los resultados, obstáculos y retos enfrentados en la implementación de las acciones de consolidación de escuelas.

A pesar de la existencia de investigaciones internacionales sobre el desarrollo y consecuencias de los programas de consolidación, las acciones emprendidas en las entidades examinadas parecen indicar que las autoridades centrales de CONAFE y SEP no las tomaron en cuenta para atenuar los costos sociales, culturales, económicos y educativos de las medidas, además que se determinaron una serie de beneficios esperados sin haber dado a conocer a la opinión pública los estudios técnicos que los sustentaran, en caso de que estos existiesen.

El Programa de Concentración se apoya en los principios de equidad e inclusión educativas. Sin embargo, la consolidación de escuelas implica realizar acciones que contradicen los fundamentos de tales conceptos. Tal como señala una autoridad entrevistada: "Muchas familias tuvieron que ser obligadas para enviar a sus hijos a otras escuelas, porque teníamos una meta, y los logramos convencer. Pero en su mayoría definitivamente no querían y, de hecho, yo no quería tampoco. Porque, ¿cómo podemos hablar de inclusión cuando los estamos excluyendo?" (Chis_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

Conclusiones

El análisis histórico de las escuelas multigrado ha permitido visibilizar la estabilidad con la que estos centros escolares han permanecido en más de una década dentro del Sistema Educativo Nacional. Esto es contrario a lo esperado en 2006, cuando el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación mencionó que esta opción educativa podría reducirse en caso de disminuirse las localidades minúsculas a lo largo del país (INEE, 2006).

Sin embargo, el hecho de que las escuelas multigrado sigan atendiendo a un sector de la población que vive en comunidades rurales ha ocasionado que siga siendo la opción educativa implementada más por razones económicas que pedagógicas, al ser incosteable proporcionar la totalidad de la plantilla docente al igual que las escuelas de organización completa (INEE, 2017a).

El análisis cunatitativo demostró lo que publicaciones, investigaciones y estudios previos han señalado: más de la mitad de las escuelas mexicanas de educación básica se localizan en el medio rural (es decir, en localidades menores a 2,500 habitantes, tal como lo define el Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI-). A partir de datos construidos con información del *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2017* del INEE, establecemos que 54.72% de los preescolares, 57.62% de las primarias y 56.89% de las secundarias de México se ubican en el medio rural. Además, 90% de las escuelas básicas rurales son multigrado, localizadas en mayor medida en comunidades de alta y muy alta marginación.

Por otra parte, identificamos que entre 6 y 9 de cada 10 escuelas multigrado de todos los servicios educativos se encuentran en comunidades aisladas (definidas así por el Consejo Nacional de Población -CONAPO-), además que diez entidades concentran al 65.4% de los alumnos matriculados en escuelas multigrado y que a nivel nacional se atienden a 22 estudiantes por escuela multigrado en promedio.

También señalamos que 8.8% del total de maestros del país, es decir, 106,267 docentes, trabajan en escuelas multigrado, de los cuales casi 25% se concentran en dos entidades: Chiapas y Veracruz.

En relación a los los resultados educativos de alumnos en la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en los niveles educativos de primaria y secundarias, refieren diferencias notables en los puntajes de logro que obtienen los alumnos de escuelas multigrado y el resto de las escuelas del sistema educativo. Los niveles de logro obtenidos por los estudiantes que asisten a las escuelas multigrado no tienen diferencias notables entre sí (con excepción que hay entre las secundarias comunitarias multigrado y las telesecundarias multigrado) y consistentemente tienen resultados poco favorables tanto el lenguaje y comunicación como en matemáticas para estos dos niveles.

Respuestas a las preguntas que orientaron la evaluación

En el Plan de Evaluación, documento que dio estructura y forma a la implementación de la *Evaluación de las Intervenciones Públicas en Educación Multigrado*, se planteó como objetivo general valorar el diseño e implementación de intervenciones públicas dirigidas a la atención de las escuelas multigrado y escuelas comunitarias del CONAFE de educación básica, con el objeto de determinar las brechas, los avances y desafíos de las escuelas con organización multigrado en el país.

A su vez, se definieron los siguientes objetivos específicos: i) analizar las intervenciones federales que atienden la educación multigrado; ii) examinar la articulación de las intervenciones federales en el nivel meso, así como el diseño y la implementación de intervenciones específicas estatales para la atención a escuelas multigrado; iii) analizar en el nivel micro de la política, la implementación de las intervenciones federales y estatales; y iv) formular recomendaciones viables para normar e institucionalizar acciones públicas que garanticen la educación de calidad y equidad de niñas, niños y adolescentes mexicanos que asisten a escuelas multigrado.

Objetivos para los cuales se establecieron las siguientes preguntas de investigación, que, a la luz del trabajo realizado y la información recopilada, podemos enunciar las siguientes respuestas:

1. ¿Existe un diagnóstico de la población objetivo y de los problemas específicos de los centros escolares multigrado? ¿Existe coherencia entre dicho diagnóstico y las acciones públicas de atención a estas escuelas?

La presente evaluación confirma la situación de la educación multigrado en educación básica expuesta en el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) (INEE, 2017d), respecto a la falta de un diagnóstico actualizado y de acciones específicas para este tipo de centros educativos en la política educativa nacional. De acuerdo al recuento histórico de la acción pública en el sistema regular aquí presentado, solo se tiene registro del diagnóstico exploratorio que la SEP llevó a cabo sobre las escuelas multigrado, el cual fundamentó el diseño de la *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (SEP, 2006). Cabe indicar que en este estudio diagnóstico, se identifican problemáticas vigentes en cuanto al funcionamiento de las escuelas y la supervisión escolar, el currículum y las prácticas de enseñanza, así como a la capacitación y

actualización docente, que han sido recuperadas a lo largo de la evaluación cualitativa aquí desarrollada.

A nivel meso, de los documentos recopilados de las experiencias multigrado estatales, se destacan los *Panoramas en Educación Básica del Estado de Yucatán* en los que se presenta la estadística del número de escuelas multigrado, matrícula de estudiantes atendidos y número de docentes adscritos según niveles educativos, tipo de sostenimiento y tipos de servicio. También se incluye el porcentaje de estos centros educativos en las diferentes regiones del estado, así como la distribución de las escuelas públicas multigrado según grado de marginación del municipio donde se localizan (SEGEY, 2016 y 2017b). Tal caracterización cuantitativa abona a la delimitación del universo de atención de las acciones que integran la *Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado* dirigida a preescolares y primarias generales e indígenas.

En las experiencias estatales de Durango, Guanajuato, Sinaloa, San Luís Potosí y Veracruz no se encontraron documentos diagnósticos. Sin embargo, algunos documentos recopilados contienen de forma breve las problemáticas de donde se derivan acciones en aspectos como currículo, materiales educativos, formación docente y gestión escolar para multigrado.

Por su parte, el CONAFE (2016f) publicó un diagnóstico general de los servicios educativos que presta en educación inicial y básica, así como en la administración de Programas Compensatrorios. En este documento se reafirma como una de sus principales atribuciones conferidas, desde la década de los años setenta, el ofertar una educación básica a la población en mayor marginación socioeconómica que no tiene acceso a la oferta educativa regular.

A partir de un conjunto de indicadores en cobertura, logro educativo, inasistencia escolar en localidades rurales y gasto educativo, el CONAFE señala los siguientes logros y retos: 1) incremento de la matricula escolar atendida por los servicios de educación comunitaria en los últimos 25 años; 2) bajos niveles de logro educativo según resultados de PLANEA en 2015, al situarse la mayoría de los estudiantes de 6º de primaria y 3º de secundaria de escuelas comunitarias en los niveles más bajos en lenguaje y comunicación y matemáticas; 3) tasas de inasistencia escolar más altas en localidades rurales, con población indígena y en condición de mayor marginación, en comparación con localidades urbanas, solo hablantes de español y con menos niveles de marginación; 4) el incremento

de dos puntos porcentuales del Producto Interno Bruto (PIB) destinado a educación entre 1990 y 2013, sin precisar el caso de la educación comunitaria (CONAFE, 2016f, pp. 27-61).

Con base en los indicadores y retos identificados, el CONAFE define como problema público el que niños y jóvenes en localidades de alta y muy alta marginación o rezago social, no tienen acceso a servicios educativos de educación básica acordes a sus necesidades y características que les permitan permanecer y concluir de forma satisfactoria (CONAFE, 2016f, p.49). En este diagnóstico también se exponen problemáticas específicas como: un currículo de educación básica con sobrecarga de contenidos que obstaculiza el desarrollo de competencias para la vida, falta de pertinencia en materiales y métodos educativos para escuelas en zonas rurales e indígenas, así como la precariedad en las condiciones materiales de las escuelas comunitarias en cuanto a infraestructura, equipamiento y recursos educativos; estos datos permiten reconocer las brechas de inequidad que afectan a los servicios educativos del CONAFE.

De igual manera, en las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica del Consejo se expone de forma general algunos datos cuantitativos que problematizan la situación de rezago educativo en zonas rurales y la dificultad en alcanzar 100% de cobertura en educación básica por el factor de la dispersión poblacional (DOF, 2017d).

En la última década, el INEE ha generado varios trabajos que son insumos centrales para la construcción del problema público en multigrado y que a lo largo de esta evaluación se recuperan, como los Panoramas Educativos de México, aquí recuperados, que brindan datos estadísticos respecto al número de escuelas multigrado por niveles y tipos de servicio de los sistemas SEP y CONAFE. En los últimos años, también se ha estimado el número de estudiantes y figuras docentes adscritos a estos centros educativos. Tales insumos cuantitativos permiten delimitar el universo de las escuelas de multigrado a nivel nacional. Sin embargo, todavía hace falta más información pública en cuanto a otros componentes de procesos y agentes, como saber cuántos centros escolares multigrado cuentan con la figura de director efectivo y comisionado, cuántos servicios multigrado en promedio atienden las figuras de supervisión y acompañamiento pedagógico, cuáles son los niveles de logro de aprendizaje de escuelas multigrado según niveles educativos y tipos de servicio, entre otros datos.

Otra de las publicaciones del INEE es la Evaluación de Condiciones Básicas de Enseñanza y Aprendizaje (ECEA) de la Educación Primaria, realizada en 2014, de la cual se destaca la información relativa a infraestructura y equipamiento en escuelas con organización multigrado, desagregando parte de los indicadores en las condiciones físicas de las escuelas comunitarias del CONAFE. Esta evaluación permite reconocer una mayor precariedad material en este tipo de centros educativos (INEE, 2016b).

De acuerdo con lo expuesto al inicio del presente informe, otro importante referente de información para el problema público, es el PRONAEME ya que contiene un diagnóstico de carácter cualitativo sobre las principales problemáticas de las escuelas multigrado de nivel básico por dimensiones de análisis[1] (INEE, 2017d).

Hasta el momento, no se cuenta con un diagnóstico integral a nivel nacional sobre el problema público de la educación multigrado elaborado de manera conjunta por la SEP y el CONAFE. Por tanto, como aquí se muestra, es limitado el marco de referencia para evaluar el diseño y la implementación de las acciones públicas presentes en estas escuelas.

Respecto a la coherencia de la acción pública, en la SEP se documentó la existencia de varios programas y acciones federales que llegan a las escuelas multigrado en las diferentes dimensiones abordadas por esta evaluación, como el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), Programa de la Reforma Educativa (PRE), Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) y Escuelas al Cien. Estos programas cuentan con diagnósticos específicos de los problemas públicos que atienden. Sin embargo, el diseño de sus intervenciones se caracteriza por dar un tratamiento no diferenciado a escuelas multigrado y unigrado, es decir, que no existen intervenciones públicas a nivel federal diseñadas para atender de manera focalizada o puntual a escuelas con organización multigrado. En general dichas acciones federales están pensadas bajo un esquema de escuela urbana unigrado como tipo ideal, dejan de lado características específicas de escuelas rurales multigrado, como se sabe, ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación; por ende, los alcances de tales programas se ven limitados al no considerar las condiciones y los contextos que existen alrededor del multigrado.

[1] 1) Currículo, materiales y prácticas educativas, 2) Supervisión y asesoría técnico pedagógica, 3) Formación inicial y continua de docentes, 4) Gestión y organización escolar, y 5) Infraestructura y equipamiento escolar.

Como se expuso anteriormente, la gran mayoría de las acciones estatales no están fundamentas en diagnósticos escritos, pero sí se derivan de problemáticas identificadas por las Autoridades Educativas Locales (AEL) sobre las necesidades sentidas y las condiciones locales presentes en las escuelas multigrado, principalmente del nivel de primaria.

En el caso de Yucatán, hay coherencia entre los diagnósticos contenidos en los panoramas educativos estatales y las acciones implementadas en la *Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado*. En esta experiencia se documentaron procesos de planeación, seguimiento y evaluación a partir de indicadores y metas, establecidas en los mismos *Panoramas Estatales* (SEGEY, 2016, 2017b).

Las acciones públicas del CONAFE forman parte de una política institucional que en lo general contempla las características de la organización escolar multigrado al impulsar un modelo pedagógico con una estructura multinivel. Así mismo, representa un servicio educativo que atiende a localidades en situación de mayor marginación, pues como se indica en documentos oficiales, las escuelas comunitarias están presentes en 23 mil localidades con mayores niveles de rezago social y dispersión geográfica (DOF, 2017d; CONAFE, 2016e).

En cuanto a las condiciones materiales de los planteles, no se han logrado compensar las inequidades de infraestructura escolar, como se plantea en el eje de acción “Calidad e Inclusión Educativa” (CONAFE, 2016e, p.12), pues de manera reiterada en entrevistas a nivel meso y micro se exponían carencias importantes en las condiciones físicas de las escuelas, incluso en la precariedad en los servicios básicos como agua, luz y drenaje, problemáticas también identificadas en la evaluación de ECEA 2014 (INEE,2016b). Esta limitación es poco atendida por los programas federales administrados por la SEP ya que las escuelas comunitarias tienen menos posibilidades de ser beneficiadas por el PRE o Programa Escuelas al CIEN por tener baja matrícula escolar.

De igual manera, no se identificó la presencia de la estrategia FORTALECE, dirigida a brindar apoyo económico a las Asociaciones Promotoras de Educación Comunitaria (APEC) en acciones de mantenimiento, adquisición de material didáctico y pago de servicios básicos. resultan limitados los apoyos económicos.

2. ¿Existen instrumentos normativos que contemplen a las escuelas multigrado? ¿Cómo se inscriben los programas y servicios actuales en las prioridades de la política educativa nacional?

Ni el Artículo 3º constitucional ni la Ley General de Educación (LGE) contemplan de manera explícita a la educación multigrado. Lo más cercano a ello, son las menciones que en la LGE se hace a las localidades asiladas y dispersas. Los lineamientos establecidos en los preceptos legales a la letra señalan:

Artículo 3º constitucional: "El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y metodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el maximo logro de aprendizaje de los educandos".

Ley General de Educación (las negritas son nuestras):

> Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor **equidad educativa**, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, **de manera preferente, a quienes pertenezcan a grupos y regiones** con mayor rezago educativo, **dispersos** o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas
>
> Artículo 33- (…) las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:
>
> I. Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en **localidades aisladas**, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, **mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades**;
>
> II. Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que presten sus servicios en **localidades aisladas** y zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades y cumplir con el calendario escolar (…);
>
> V. Otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos (…).

> Artículo 38- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, **así como de la población rural dispersa** y grupos migratorios.

Sin embargo, estamos lejos de alcanzar los lineamientos establecidos en esos preceptos legales. Ante la falta de una política educativa nacional para las escuelas multigrado, prevalecen estrategias y programas federales impulsados por la SEP que son diseñados y operados de manera uniforme para los centros educativos de la educación básica. A pesar del mandato de la Ley General de Educación en los Artículo 33 y 38 en los cuales se establece que los tres niveles de la educación básica deberán contemplar adaptaciones y acciones específicas pertinentes para población rural de localidades aisladas (DOF, 1993). Por lo tanto, se identifica que la acción pública, principalmente a nivel federal, no contempla que tales contextos y condiciones prevalecen en las escuelas con organización multigrado. Ni tampoco parece reconocer la importancia de instaurar estrategias diferenciadas para la atención a la diversidad, que considere recursos y apoyos especiales orientados a combatir las desigualdades educativas y sociales.

3. ¿Cuáles son los programas, acciones y servicios educativos dirigidos a la atención educativa en poblaciones rurales e indígenas? ¿Estos programas consideran las escuelas multigrado de forma específica? ¿Cuál es la lógica de intervención de cada uno de ellos?

En los programas federales de la SEP se identificaron muy pocas estrategias específicas para la población rural y para las escuelas multigrado. En general este contexto y tipo de organización escolar son contemplados en la delimitación de la población objetivo y beneficiada de los programas por sus características y condiciones de vulnerabilidad socioeconómica al prevalecer en localidades de alta y muy alta marginación o rezago social. Es menos común que las acciones determinadas en las reglas de operación respondan de manera diferenciada a las escuelas de entornos rurales y con organización escolar multigrado. Lo que dominan son las intervenciones unificadas y aglutinadoras. Ejemplo de ello, es el diseño e implementación del PIEE que como se señaló en apartados anteriores, en aras de una mayor articulación y mejor atención a la población en condición de vulnerabilidad, en 2014 fusionó a siete programas (referentes a educación especial y atención a personas con discapacidad, educación indígena y formación de asesores técnico pedagógicos, población jornalera agrícola migrante, y las

escuelas telesecundaria), pero sin estrategias específicas para su atención y con la reducción sustancial del presupuesto a poco más de la mitad que el gasto dirigido a los siete programa de manera independiente. Solo las Reglas de Operación del 2014 y 2015 contemplaron de manera explícita a las escuelas multigrado de educación básica.

Únicamente el PETC contempla de manera directa al multigrado como tipo de organización escolar participante, al priorizar en su población objetivo a las escuelas de tiempo completo y de jornada ampliada con esta organización. Así mismo, en este programa se elaboraron algunos materiales educativos con orientaciones didácticas para multigrado.

La población indígena fue focalizada de manera directa y permanente en las reglas de operación del PIEE y PETC a lo largo de todo el periodo de la administración anterior. Parte de los componentes del PIEE fueron operados por la DGEI en acciones federales enfocadas en la elaboración de materiales educativos para la contextualización de contenidos y diversificación curricular, según Marcos Curriculares de la Educación Indígena y Migrante. Además, la DGEI reguló el financiamiento a las entidades federativas para que AEL del nivel de educación básica desarrollaran acciones locales dirigidas a los servicios educativos a indígenas, migrantes, educación especial y telesecundaria (DOF, 2016e). A nivel micro, en las intervenciones en los servicios de educación indígena prevalecen la falta de formación y recursos educativos para que las figuras docentes lleven a cabo una educación intercultural y bilingüe con sus estudiantes.

Los Programas Compensatorios que en la década de los noventa centraron su atención en las escuelas multigrado, en la actualidad están desdibujados ya que según AEF de SEP y CONAFE, disminuyó de manera significativa su presupuesto, limitándose prácticamente a la distribución de útiles escolares.

Respecto a los programas estatales enfocados en multigrado, se establecen áreas de atención específicas como descarga administrativa, apoyo pedagógico de figuras itinerantes, formación continua para docentes, y materiales educativos como orientaciones, planeaciones didácticas y reorganizaciones curriculares, así como acompañamiento focalizado de supervisores. Varias de estas acciones locales son definidas por AEL con el financiamiento de programas federales como PFCE, PIEE y PRE. Estas intervenciones son pertinentes en tanto que docentes las demandan y requieren para su labor diaria en el aula, al registrar un desfase entre los materiales, los

conocimientos, el acompañamiento y las herramientas que les son proporcionadas para trabajar con los alumnos en sus escuelas. Previsiones que buscan mayor equidad en la impartición de educación a grupos multigrado, reforzando áreas vulnerables en las que aún se pueden mejorar para impartir una educación de calidad que considere sus intereses y necesidades particulares. En su operación a nivel meso se registraron ajustes de mecanismos de gestión en cuanto a comprobación de recursos al contemplar condiciones de lejanía y acceso de las localidades.

Con excepción de los estados de Guanajuato y Yucatán, que poseen secretarías de educación con una estructura particular, en el nivel meso la lógica de operación de acciones, estrategias o programas tiene como principal apoyo una cadena operativa que hace posible su aterrizaje en las escuelas. El primer eslabón está compuesto por los responsables estatales, ubicados en oficinas centrales, estos se apoyan en las jefaturas de sector o supervisiones escolares para implementar las acciones correspondientes, a su vez estas figuras son las responsables de entablar el vínculo con los servicios educativos (docentes y directivos). Como se puede advertir se transita por varias instancias antes de llegar a las escuelas y la operación es centralizada.

En cuanto al CONAFE, desde sus creación, su programa institucional ha tenido como población objetivo a las localidades rurales y a las escuelas multigrado, al prevalecer sus servicios educativos en localidades pequeñas, con baja matrícula escolar. En consecuencia su modelo pedagógico ha sido diseñado para estos contextos y tipo de organización escolar. No obstante, a partir de los hallazgos de la evaluación, el modelo ABCD ha resultado poco pertinente para el nivel básico y no cuenta con adecuaciones para la población indígena, ello también se expresa en la falta de orientaciones y recursos didácticos, así como formación para que los LEC atiendan la diversidad sociolingüística de sus estudiantes. Además en las visitas a las escuelas, se documentó la falta de materiales educativos para que los Líderes y alumnos lleven a cabo actividades investigativas, como lo demanda el Modelo.

Como se expone en la siguiente pregunta, en el CONAFE se establece una relación más vertical en la implementación de los programas, ya que éstos son definidos por las oficinas centrales para ser operados por las Delegaciones Estatales y las Coordinaciones Regionales.

4. ¿Quiénes son los actores clave que participan en el desarrollo de las acciones, programas y servicios educativos? ¿Cuál es el rol que juegan las autoridades educativas locales en la implementación de las políticas federales? ¿Qué tipo de estrategias, acciones o programas se desarrollan a nivel estatal?

A nivel federal, en la SEP no se identifican actores clave en el tema multigrado. Basta destacar que la Secretaría no cuenta en su estructura un área concreta que atienda temas específicos del multigrado. Una de las últimas acciones diseñadas hacia este tipo de escuelas, el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, se eliminó a inicios de 2009 y las escuelas multigrado desaparecieron de la población objetivo del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa en el año 2016. Actualmente, las acciones relacionadas con esa modalidad están dispersas en diversas direcciones y áreas de la SEP.

De esta manera, la Secretaría no cuenta con programas específicos para escuelas con este tipo de organización, en consecuencia, tampoco tiene una estructura administrativa ni un presupuesto destinado a atender las necesidades de esos centros. Las AEF de diferentes áreas y dependencias han desarrollado acciones dispersas y desarticuladas que no inciden de manera significativa en la calidad y equidad de los servicios educativos multigrado.

La operación de las intervenciones federales en los Estados, se encuentra a cargo de equipos técnicos, enlaces o responsables de cada uno de los programas educativos que se implementan en las entidades. En algunos estados como Sinaloa, Guanajuato y Yucatán, existen áreas dedicadas exclusivamente a coordinar las acciones derivadas de dichos programas para que su operación sea más eficiente y eficaz en las escuelas que atienden, evitando también duplicar esfuerzos.

En la escala meso, los equipos técnicos estatales pueden considerarse los actores clave para la implementación de programas para escuelas multigrado que existen por iniciativa de las entidades. La operación de la mayoría de ellos se basa en la estructura ocupacional existente en las Secretarías de Educación Estatales, con el fin de orientar capacitaciones o reuniones, visitas a las escuelas por parte de figuras de acompañamiento y una función supervisora más puntual. También se encontraron áreas, estructuras o figuras de nueva creación para el desarrollo de estos programas educativos.

En este punto, destaca la importancia de la articulación entre áreas educativas de las Secretarías Estatales y la colaboración entre los responsables de las mismas para atender de manerar oportuna y pertinente las problemáticas asociadas a multigrado.

A nivel micro, los docentes multigrado y las APF son actores clave para el funcionamiento de los servicios multigrado en las comunidades; sin duda, su presencia, interés compartido y colaboración entre ellos hacen posible la asistencia y permanencia de los niños y niñas en las escuelas de los lugares más apartados. Las AEL, los supervisores y las figuras de acompañamiento, suelen reconocer el liderazgo de los docentes en las comunidades, los retos curriculares que enfrentan y las iniciativas que ponen en marcha para adaptar el currículo formal a la diversidad etaria y escolar de los alumnos. Asimismo, advierten que el apoyo de los padres y madres de familia se traduce en el mejoramiento de los planteles escolares en zonas rurales, un reconocimiento a la labor docente de los docentes y ciertas condiciones para el mejor aprendizaje de los alumnos.

Se observó que las AEL de los cinco estados –Durango, Guanajuato, Yucatán, San Luis Potosí y Veracruz- donde se analizaron experiencias multigrado han ejercido su margen de autonomía y atribución en la prestación de los servicios educativos en educación básica, determinado en el Artículo 13 de la Ley General de Educación. De igual manera, han asumido responsabilidades conferidas en los artículos 32 y 33 para el desarrollo de medidas orientadas a establecer condiciones para una mayor equidad educativa en los servicios, regiones y localidades con mayor rezago educativo, dispersión y vulnerabilidad, como sucede con la población atendida en las escuelas multigrado. Estas acciones y programas emprendidos por las entidades estudiadas tienen como marco una política de descentralización gestada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992.

A más de 25 años de la firma del ANMEB, las acciones de política educativa desarrolladas por estos estados, reflejan algunas limitaciones en los procesos de federalización y concurrencia entre la AEF y las AEL para la mejora de la prestación de los servicios educativos en los centros multigrado. Frente a estas condiciones, las AEL de los cinco estados han decidido desarrollar intervenciones locales para el multigrado desde criterios de inclusión, equidad educativa, incluso como estrategias orientadas a garantizar la cobertura de la educación básica en localidades de gran dispersión como es el caso de Durango. Se observa el esfuerzo de los estados por alinear sus acciones a la normativa

federal, pero en ocasiones tienen limitaciones para encontrar los referentes organizativos, administrativos, pedagógicos y presupuestales de la federación que permitan la consecución de sus programas y acciones locales. Pese a ello, las entidades federativas desde una visión integral han desarrollado acciones en diversos ámbitos: adecuación curricular, orientaciones didácticas, formación continua y profesionalización de docentes, gestión escolar, creación de figuras de acompañamiento y asesoría pedagógica itinerantes y descarga administrativa para los maestros. Estas acciones centran sus estrategias y recursos en dos aspectos: por un lado, mejora y fortalecimiento de las prácticas docentes de maestros de escuelas multigrado; y por otro, particularmente en el caso de Yucatán, instauración de condiciones institucionales más favorables en los procesos de gestión escolar. Ambos tipos de intervenciones tiene como fin último elevar la calidad de los servicios educativos en los centros educativos multigrado para garantizar la mejora de los niveles de aprendizaje de estudiantes en situaciones de mayor marginación y vulnerabilidad socioeconómica.

Aún con dificultades presupuestales y organizativas, las acciones ejecutadas en los estados de Durango, Guanajuato, Yucatán y Veracruz comparten varias similitudes: se han mantenido durante más de un gobierno sexenal estatal, incluso sorteando cambio de partidos políticos en el poder, como el caso de la entidad norteña. Además, han creado áreas específicas y estructuras ocupacionales a nivel estatal, coordinadas por personal con amplia trayectoria y conocimiento del campo educativo para la planeación, desarrollo y seguimiento de los programas. En este aspecto, resalta el caso de Guanajuato donde la Secretaría Estatal ha modificado la estructura orgánica, creó un Departamento para atender específicamente escuelas multigrado y destina un presupuesto propio para proyectos de inclusión y equidad educativas.

En algunos estados, como en Veracruz, las acciones reseñadas cuentan con recursos generados de manera autogestiva, como el programa de posgrado Especialidad en Docencia Multigrado, que si bien son limitados, permiten depender en menor medida de los menguados recursos federales dirigidos a escuelas multigrado.

En el caso San Luís Potosí, la experiencia documentada se diseñó e implementó con el financiamiento del PIEE, durante los pocos años en que este programa federal contempló en su población objetivo a las escuelas multigrado de educación básica. Aunque esta acción estatal dependió de un presupuesto federal, es interesante destacar la

coordinación entre instancias a nivel estatal como la SESLP y la Unidad 241 de la UPN, ubicadas en la misma entidad. Además de ser un proyecto diseñado por AEL y actores educativos locales, tuvo un proceso sistemático de seguimiento y evaluación con la participación de un cuerpo académico de la UPN.

Otro aspecto a resaltar es que en Yucatán y Durango se han desarrollado acciones específicas para niveles educativos y tipos de servicio poco atendidos en educación multigrado como el preescolar, la secundaria y las escuelas de educación indígena.

De manera coincidente, las cinco experiencias estatales han apuntalado programas de formación en distintas modalidades para los docentes como estrategia medular para atender la mejora educativa en el medio rural, a través de la instauración y fortalecimiento del trabajo colegiado entre profesores, quienes en muchos casos se encuentran en situación de aislamiento. En Yucatán y Guanajuato, la formación de los profesores en multigrado, ha implicado crear una organización que opera a escala estatal y regional, aprovechando la estructura de supervisión ya existente.

En las entidades de Durango, Guanajuato y Yucatán han elaborado también reorganizaciones curriculares basadas en los Programas de Estudio vigentes y diseñado materiales educativos para responder a los retos que enfrentan los maestros en el trabajo con grupos multigrado. El proyecto de San Luís Potosí fomento el diseño de reorganizaciones curriculares elaboradas por los mismos docentes, agrupados en zonas escolares. Por su parte, los procesos sistemáticos en el diseño y la implementación de la Especialidad en Docencia Multigrado de Veracruz representa un programa de posgrado profesionalizante que puede evaluarse como experiencia de innovación.

Los esfuerzos de los equipos y actores estatales para desarrollar acciones que buscan fortalecer la formación docente a través de talleres, cursos, diplomados y especialidades presenciales o virtuales, no siempre fructifican. Abundan los casos de profesores que recibieron alguna de estas acciones y que solicitaron su cambio laboral a escuelas cercanas a las cabeceras municipales o a ciudades capitales estatales. La alta rotación docente exige a los equipos y actores estatales formar nuevos maestros cada Ciclo Escolar y se desaprovechan los conocimientos y la experiencia adquiridos por los docentes en habían laborado en situación multigrado.

Una acción recurrente a nivel micro es la retroalimentación que existe en los Consejos Técnicos Escolares de Zona como espacios de circulación de saberes y formación a partir del trabajo colaborativo entre pares. Ante la necesidad de contar con una orientación específica para multigrado, a partir de las experiencias en sus aulas, los docentes comparten conocimientos sobre cómo elaborar planeaciones y organizar un grupo heterogéneo, útiles para quienes recién incursionan en la atención a grupos multigrado. También es común el apoyo que brindan figuras de acompañamiento y supervisores a los docentes, dando consejos u orientaciones para el mejor funcionamiento de los centros multigrado; sin embargo, parece igual de frecuente la incapacidad de supervisores y ATPs para proporcionar herramientas pedagógicas útiles para atender simultánemente la diversidad del grupo.

Mientras los programas de formación continua multigrado no sean acompañados de acciones que favorezcan y estimulen la permanencia de los docentes en escuelas multigrado (mediante apoyos económicos; dignificando sus condiciones de vivienda, alimentación y transporte en las comunidades donde se asientan las escuelas; garantizando la seguridad física de los profesores o diseñando acciones que promuevan el bienestar de las familias de los maestros), continuará el reto de la inestabilidad docente en escuelas rurales multigrado, sobre todo en las que se asientan en localidades con mayores tasas de marginación, pobreza, inseguridad pública e incomunicación.

Por otra parte, los recursos económicos limitados con que trabajan los equipos y actores multigrado estatales no permiten contratar a figuras de apoyo permanentes; además, las condiciones de trabajo de tales figuras son precarias, ya que enfrentan inestabilidad laboral o deben atender con sus propios recursos y medios los traslados hacia las comunidades rurales, la compra de materiales y equipos escolares y de trabajo, entre otros aspectos. La limitación prespuestal, tampoco permite el desarrollo sostenido y estructural de acciones para evaluar y monitorear el impacto de las actividades que han implementado, por lo que ésta es un área de oportunidad compartida de tales experiencias. Ello, sumado al desinterés de los grupos académicos nacionales y estatales para conocer, documentar y examinar las acciones estatales multigrado y sus impactos en los aprendizajes y condiciones de enseñanza en las escuelas.

Respecto al CONAFE, puede decirse que los actores clave a nivel federal serían los funcionarios que promueven el diseño, aplicación y seguimiento del programa curricular

vigente para los servicios educativos comunitarios; así como aquellos que emiten las directrices de operación y administración de los servicios a nivel nacional. No obstante, como reveló el análisis cualitativo, la operación del programa curricular y las acciones de capacitación, asesoría y distribución de materiales asociadas al mismo, dependen en gran medida de la capacidad de gestión y experiencia de los equipos técnicos que se encuentran en las Delegaciones Estatales.

Las gestiones que emprenden las jefaturas de las Delegaciones Estatales, por ejemplo, son determinantes para que los LTG y otros materiales editados por la SEP lleguen para todos los alumnos inscritos en los servicios comunitarios; asimismo, se encontró que la construcción y equipamiento de aulas, depende de los recursos que los Delegados logran conseguir en instancias federales, estatales y municipales para apoyar a las comunidades. La operación de los servicios educativos y su continuidad descansa en gran parte en la capacidad de gestión de las AEL del CONAFE.

En la escala meso, la función y gestiones que los eqipos estatales realizan son vitales para el desarrollo de las acciones encaminadas a instalar, operar y dar seguimiento a los servicios educativos. Son actores clave que enfrentan múltiples desafíos. En primera instancia, se encargan de cubrir las vacates que deja la constante deserción de los LEC; y, debido a los recortes presupuestales que la Dependencia ha sufrido en los últimos sexenios, viven la imposibilidad de visitar las comunidades y atender de manera directa los problemas que se presentan, la dificultad de proporcionar a los LEC materiales suficientes y adecuados para trabajar con los alumnos, debido al debilitamiento de los acervos biblioGráficos, y la disminución de su intervención pedagógica en las aulas, antaño tan valorada. Se encontró que estos equipos estatales desempeñan su labor en medio de las restricciones imperantes, muchas veces, aportando sus propios recursos económicos.

Las figuras de acompañamiento son también actores clave por las funciones de capacitación y asesoría pedagógica que realizan, el apoyo personal que suelen brindar a los LEC durante los peridodos de adaptación y los vínculos que establecen en las comunidades como enlaces institucionales. El mejoramiento de sus condiciones laborales resulta de primera importancia si se quiere alcanzar la operación óptima de los servicios.

Los LEC y las APEC se distinguen sin duda como los actores clave en el nivel micro. La labor pedagógica y social que los LEC desarrollan, en medio de las limitaciones y la

soledad en que a veces se encuentran, así como la convivencia con las familias de los alumnos y personas de la comunidad, constituyen aspectos fundamentales para la operación de los centros y su influencia educativa en territorios rurales. Se observó que a pesar de no tener una sólida formación pedagógica, los LEC suelen resolver los desafíos propios del trabajo multigrado echando mano de sus propios recursos, como cuando compran o elaboran materiales específicos para los niños con discapacidad. El compromiso que manifiestan, basado en las relaciones cercanas que establecen con los alumnos, rebasa sus obligaciones formales.

Las APEC, por su parte, sostienen con trabajo y apoyos el funcionamiento de los servicios y su misma existencia en las comunidades. Como la evaluación puso de manifiesto, de las APEC depende que los apoyos federales lleguen a los centros; se ocupan del traslado de los materiales educativos, de la construcción y mantenimiento de los planteles, así como de la seguridad, hospedaje y alimentación de los LEC y eventualmente de los capacitadores y asesores, entre otros aspectos. Sin la intervención de las APEC difícilmente se podrían sostener los servicios comunitarios; tanto así que su vasta participación en este programa pone en cuestión el derecho a la gratuidad de la educación pública.

El rol que juegan las Delegaciones Estatales en la implementación de las políticas federales es crucial en el caso de CONAFE. Como ya se apuntó, las Delegaciones siguen lineamientos administrativos y pedagógicos de las oficinas centrales. Las iniciativas estatales para programas específicos multigrado son mínimas. Las alianzas que eventualmente se establecen con organizaciones civiles, universidades o ayuntamientos, se orientan principalmente a sumar esfuerzos para cuestiones logísticas del programa, no para aspectos pedagógicos derivados de la metodología de trabajo conn grupos multigrado.

El enorme esfuerzo con que trabajan los equipos y actores estatales de ambos subsistemas, sumado a su compromiso e interés por fortalecer la educación multigrado, son ejemplo de cómo con recursos humanos y económicos limitados, es posible desarrollar acciones significativas para atender las condiciones de inequidad social y educativa que enfrentan los alumnos, docentes, figuras educativas y miembros de las comunidades rurales donde se asientan las escuelas.

Por último, ha que destacar la participación de un actor poco mencionado en los estudios sobre multigrado: la autoridad de nivel municipal. Específicamente mediante los soportes que brinda a la dimensión de infraestructura y a través del apoyo logístico para llevar insumos (libros de texto, materiales, equipamiento, alimentos), incluso en el traslado de docentes, a las escuelas. Fue una constante escuchar en las entrevistas desarrolladas en las localidades, que son las autoridades municipales una de las primeras instancias a las que acuden en caso de requerir la mejora en la infraescrutura escolar, debido a la lejanía que sienten hacia los programas federales, además de la compleja burocratización que estos últimos implican, sumado a los largos tiempos de espera para solicitar y acceder a los recursos federales y a la creciente complejidad en los procesos de comprobación de gastos. Por tanto, la intervención de los municipos en la operación de las escuelas multigrado es relevante y merece ser examinada a mayor detalle en futuras evaluaciones e investigaciones.

5. ¿Cuál es el grado de articulación y coherencia entre acciones, programas y servicios educativos para atender la problemática que enfrenta esta población? ¿Cuáles son sus diferencias, coincidencias y puntos de encuentro?

Los únicos elementos que articulan los servicios educativos ofertados a través de las escuelas multigrado son la existencia de un marco legal común (Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación) y de Planes y Programas de Estudios por nivel. Sin embargo, la evaluación ha mostrado el incumplimiento sostenido y generalizado de tales obligaciones legales por parte de las instancias educativas involucradas en la educación rural.

Las intervenciones educativas a nivel federal no son articuladas ni coherentes con las características propias del contexto multigrado. Específicamente, en el caso de la SEP, se identificó desarticulación al interior de áreas y dependencias, particularmente a nivel macro y meso, siendo común la dispersión y duplicidad en cuanto a recursos y funciones.

Esta misma desarticulación se identificó en las acciones públicas macro, meso y micro entre la SEP y CONAFE. Generalmente los docentes de estos dos sistemas que coinciden en su trabajo en las mismas comunidades no plantean trabajos pedagógicos comunes y la infomación que se comparte de un sistema a otro es muy limitada o nula. En muchas ocasiones, la colaboración entre docentes de ambos sistemas se acota a la

organización compartida de eventos locales (festejos patrios, sociales o escolares). Ello es un reflejo de la desarticulación entre ambos sistemas en los niveles meso y macro.

Tampoco son equitativas la mayoría de las intervenciones, al dejar fuera en determinados componentes o al otorgar menor presupuesto a escuelas multigrado debido a su reducida matrícula, en rubros donde las necesidades son las mismas que en escuelas unigrado. Al no tomarse en cuenta a escuelas comunitarias del subsistema CONAFE dentro de su universo de atención, aumenta la brecha aún más entre escuelas multigrado y las que no lo son.

Un claro ejemplo, en el subsistema regular de la SEP, es la ausencia de una reorganización curricular multigrado diseñada a nivel federal que vaya de acuerdo al plan y programas de estudios vigentes, de igual modo, libros para docentes que faciliten el manejo de contenidos con diversos grupos de manera simultánea, así como materiales y formación continua que apoye a docentes en la elaboración de planeaciones útiles para grupos multigrado.

La información proporcionada por Autoridades Educativas Locales, en repetidas ocasiones dejó manifiesta una falta de coherencia entre lo que en oficinas federales o centrales consideraban adecuado, y lo que en las entidades entendían más pertinente. Determinaciones a las que difícilmente se pueden hacer modificaciones en su implementación a nivel micro, como selección de escuelas y sus criterios, sin considerar especificidades que mismas autoridades y figuras educativas locales, que conocen de mejor manera las realidades locales.

Los mecanismos de implementación de previsiones desde los programas estatales multigrado son en su mayoría a partir de la estructura ocupacional existente en las Secretarías de Educación Estatales por medio de capacitaciones o reuniones, y visitas a las escuelas por parte de figuras de acompañamiento y supervisión. No obstante, también se encontraron figuras de nueva creación para su atención. En este punto, se destaca la importancia de la articulación entre áreas educativas de las Secretarías Estatales para la eficiente implementación de mecanismos, así como nuevas estructuras o áreas y formas de colaboración surgidas al interior de las Secretarías a partir de la importancia de la atención a multigrado.

De esta forma, se vuelve oportuno que existan suficientes intervenciones federales que lleguen hasta las escuelas multigrado, esfuerzos que no se diluyan en el tiempo debido a su inconsistencia como acciones intermitentes o aisladas, ni en el espacio educativo específico para el cual no fueron pensadas de forma particular. Se habla entonces, de mayor articulación dentro de las acciones federales a fin de contribuir para las acciones federales que busquen contribuir de forma sostenida en el mejoramiento de las escuelas multigrado, a la par del ensanchamiento de esfuerzos dedicados a ello.

6. ¿Es pertinente la oferta de servicios educativos dirigidos a esta población? ¿Es suficiente el alcance y la cobertura de los programas y servicios educativos ofrecidos a esta población?

Respecto a su pertinencia, a excepción del CONAFE que cuenta con una estructura y materiales educativos, como Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) para el trabajo y abordaje de contenidos con grupos multigrado (las cuales no están suficientemente adaptadas para trabajar con alumnos de preescolar y del primer ciclo de primaria), podemos hablar de intervenciones que no responden a sus necesidades educativas particulares, al no considerar dentro de su implementación adversidades que las sitúan en desventaja ante otras escuelas, como la falta de servicios públicos, distancias largas y caminos irregulares que las separan de cabeceras municipales y capitales, así como limitada comunicación al estar en áreas de difícil acceso, que obstaculizan la implementación de programas educativos, así como el adecuado cumplimiento de sus respectivos procesos administrativos, de los cuales, docentes se hacen cargo en escuelas multigrado.

Las acciones educativas dirigidas a escuelas multigrado carecen de diagnósticos, planes de implementación y evaluación de tales medidas que sean integrales. Para decirlo más claramente: en México no existen acciones que de una manera coordinada, coherente, asticulada y contextualizada desarrollen políticas dirigidas a las escuelas multigrado que involucren elementos de todas las dimensiones examinadas a lo largo de la evaluación. Ni siquiera CONAFE, el único modelo pedagógico diseñado en México para multigrado, ofrece tal pertinencia e integralidad ya que, como se ha señalado a lo largo de la evaluación, tiene serias limitaciones en dimensiones como formación inicial y continua de

los LEC, materiales educativos, condiciones de prestación del servicio e infraestructura y equipamiento.

El Estado mexicano, al no ofertar servicios educativos pertinentes a las escuelas multigrado de todos los niveles y subistemas, desarrolla programas y servicios educativos limitados en su alcance dirigidos a esa población.

7. ¿Cuáles son los perfiles y principales características sociales, económicas, educativas y culturales de las figuras docentes, directivas y del personal de apoyo? ¿Son éstos adecuados y pertinentes para atender las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes? ¿Cuáles son los principales retos y desafíos que enfrentan en el desempeño de las tareas educativas?

Los perfiles profesionales de los docentes que laboran en escuelas de organización multigrado se vinculan con licenciaturas del campo educativo. Mayoritariamente en preescolar y primaria fueron formados para desempeñarse en el nivel educativo en el que se desempeñan. También hay que considerar que con la operación del Servicio Profesional Docente hay mayor diversidad en la formación inicial de los docentes de nuevo ingreso y por tanto en las Instituciones de Educación Superior de las que proceden los maestros. Reconocimos escaso personal de apoyo para las escuelas multigrado, Guanajuato y Yucatán son entidades que han promovido la presencia de estas figuras con una buena valoración por parte de los docentes. Tampoco en las supervisiones escolares se cuenta con supervisores y apoyos técnicos con condiciones laborales y de formación pertinentes para el acompañamiento pedagógico a las escuelas. En general hay carencia de formación inicial y continua que permita atender adecuada y pertinentemente las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes que asisten a escuelas de organización multigrado.

En el caso del CONAFE las figuras educativas son mayoritariamente jóvenes con bachillerato o estudiantes de licenciatura (excepto los Asesores Pedagógicos Itinerantes que cuentan con licenciatura concluida asociada a la educación) que proceden generalmente de contextos rurales y que son de escasos recursos económicos; el brindar un servicio educativo en el CONAFE les representa la posibilidad de contar con una beca para continuar sus estudios superiores. Las figuras de acompañamiento poseen experiencia en el desempeño de la función a la que van dirigidos sus esfuerzos de asesoría, esto es una fortaleza que les permite brindar recomendaciones pertinentes para

la operación del Modelo. También se identificó que a mayor grado de escolaridad y tiempo experiencia de los LEC en el manejo del Modelo, menores son las dificultades en su implementación en las aulas. Si bien el CONAFE hace esfuerzos para capacitar periódicamente a sus figuras educativas, se trata de una labor compleja debido a que anualmente por normatividad deben incorporarse una cantidad significativa de nuevos LEC quienes no poseen formación pedagógica o didáctica, sumado a la problemática de deserción que enfrentan.

En general, tanto en la SEP como en el CONAFE las figuras educativas que laboran en escuelas multigrado manifiestan dificultades en temas de formación inicial y continua, lo cual incluye el conocimiento de estrategias pertinentes y contextualizadas en la planeación didáctica; uso de estrategias pedagógicas; involucramiento activo de los padres y madres de familia y miembros de las localidades en actividades escolares; evaluación multigrado; además, para la atención pedagógica pertinente a la población indígena y con discapacidad que asiste a las escuelas multigrado.

Los principales retos que enfrentan es contar con condiciones de trabajo dignas que les permitan desarrollar su labor, lo cual incluye salarios y estímulos suficientes, apoyo para el traslado a las escuelas, alimentación y vivienda dignas en las comunidades donde laboran y garantizar sus condiciones de seguridad, además de ser suficiente y pertinentemente acompañados.

8. ¿Qué presupuestos se destinan a las escuelas multigrado y cómo son ejercidos? ¿Son suficientes estos montos de recursos?

Los datos disponibles no permiten responder a las planteadas. La revisión al Presupuesto de Egresos de la Federación, específicamente en el “Resumen en clasificación económica por unidad responsable, funcional y programas presupuestarios” del Gasto Público del Ramo Administrativo Educación Pública, disponible en los Tomos I (Información Global y Específica) y VIII (Programas y Proyectos de Inversión, específicamente del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa)[2], solo ofrecen información general. No hay forma para rastrear qué parte del presupuesto de entidades públicas y programas fue dirigido específicamente a escuelas multigrado.

[2] Véase: https://www.finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto

Los únicos gastos que podrían dar pistas de los recursos públicos dirigidos a escuelas multigrado son los presupuestos asignados al CONAFE (ya que todas las escuelas que atiende son multigrado) y al Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), el cual incluyó en su universo de atención a las escuelas indígenas, jornaleras, multigrado y telesecundarias, aunque para el año 2018 las dos últimas habían sido eliminados como población objetivo de las Reglas de Operación.

Los presupuestos asignados a CONAFE y al PIEE, han tenido incrementos marginales (inferiores a los índices inflacionarios) o han sufrido una disminución real durante el periodo 2014-2018. Otro dato significativo que muestra la marginalidad de la educación multigrado a nivel presupuestal, es que del total de los recursos aprobados para la SEP durante el año 2018 ($275,443,302,366 pesos), el CONAFE solo recibió el 0.18% de tal monto.

En el apartado de Condiciones de Prestación del Servicio de la presente evaluación se detallan las precarias condiciones de trabajo, vivienda, alimentación, transporte, seguridad y salariales tanto de los docentes de la SEP como los de CONAFE. Lo mismo se muestra en la Dimensión de Infraestructura, donde se explican cómo las reglas de operación de algunos programas de fortalecimiento de infraestructura escolar no priorizan su atención hacia las escuelas multigrado o simplemente las excluyen, al condicionar sus apoyos al número estudiantes matriculados en las escuelas, por lo que los establecimientos multigrado compiten de manera desfavorable frente a las que cuentan con mayor número de alumnos.

9. ¿Cómo se inscriben los programas y servicios actuales en las prioridades de la política educativa nacional?

El Programa Sectorial de Educación del sexenio 2012-2018 únicamente enuncia de forma tangencial al multigrado dentro de una línea de acción que señala priorizar a las escuelas con esta organización escolar en los modelos de escuelas de tiempo completo y jornada ampliada (SEP, 2013b, p.56). Tal normativa tuvo correspondencia en la instrumentación del PETC; en sus reglas de operación del 2014 a la fecha se enunciaban las escuelas multigrado en la introducción, pero en su población objetivo se contempló de forma indirecta en la atención a población de situación vulnerable o en contextos de riesgo social. De igual manera el PRE contempló indirectamente al multigrado en su focalización. No obstante, en lo general estos programas federales no establecen líneas de acción y

estrategias dirigidas a problemáticas y características de la organización multigrado en los tres niveles de la educación básica. Como ya se analizó ampliamente en la evaluación, el PIEE fue el único programa federal que inicialmente consideró en su población objetivo a las escuelas multigrado, pero desde 2016 las Reglas de Operación ya no las contempló de manera explícita.

La inclusión y equidad educativa como parte de un eje estratégico de la política educativa se ve limitado cuando en los programas federales prevalecen criterios de asignación de recursos y priorización en las escuelas con mayor matrícula escolar, mecanismos motivados por maximizar la racionalidad de los recursos económicos, desde la relación de costo-beneficio, generándose tensiones o niveles de contradicción entre los principios de equidad, inclusión y eficiencia educativa. Como se expuso en el informe, según el Panorama Educativo 2017, en el ciclo escolar 2016-2017 las escuelas multigrado de educación básica atendieron a un millón y medio de estudiantes (INEE, 2018b), población que tiene una gran relevancia social por encontrarse en mayor vulnerabilidad socioeconómica, ser socioculturalmente más diversa y estar en condiciones de mayor dispersión, por concentrarse en localidades rurales, indígenas y con población jornalera migrante, que tienen mayores limitaciones de vías de comunicación, transporte, fuentes de empleo y servicios básicos, aunado a la situación de inseguridad y violencia del crimen organizado que se documentan en varios de los casos estudiados como Durango y Sinaloa.

El CONAFE creado en la década de los setenta para ampliar el acceso y la cobertura de la educación básica en localidades pequeñas y con mayor dispersión geográfica que no eran atendidas por el sistema de la SEP, ha diseñado y operado acciones de gestión administrativa, organizativa y pedagógica para este tipo de centros escolares. En el Modelo ABCD plantea un mayor cambio a la estructura escolar graduada ya que considera una organización multinivel para toda la educación básica, flexibilizando un poco más los trayectos formativos de los estudiantes.

Uno de los grandes obstáculos del sistema del CONAFE es que han operado con limitado presupuesto y de acuerdo a AEF y AEL, éste se ha reducido más en los últimos años. Se corrobora que de hecho este sistema se ha pensado como una estrategia transitoria y compensatoria que llega a población en situación de mayor dispersión y marginación, pero que por los recursos limitados, los centros educativos son atendidos a través de

jóvenes que sin tener la formación profesional en educación y docencia, prestan un servicio social educativo. Frente a estas condiciones institucionales precarias, como se expone en el estudio sobre políticas de equidad educativa en México coordinado por Néstor López (2008) se debe tener cuidado en legitimar las desigualdades, al brindarse servicios educativos con menores recursos e insumos a quienes tiene más dificultades estructurales. Si bien los recursos materiales y económicos no es la única causa de los problemas de la calidad de la educación, sí es un componente que, conjugado con las condiciones contextuales de mayor pobreza y marginación de la población, abona a la reproducción y el determinismo del rezago escolar en estos escenarios socioeducativos (Juárez y Rodríguez, 2016).

En relación a las políticas desarrolladas por el gobierno durante los últimos años que implican la consolidación de escuelas rurales (véase el capítulo 6 de la presente evaluación), consideramos que el cierre de este tipo de escuelas no es el camino, sino su fortalecimiento después de décadas de olvido por parte del Estado mexicano.

Terminamos este apartado sumándonos a la definición de Rosas (2018) de las escuelas multigrado: “son aquellas en las que niños de diferentes edades o grados aprenden juntos,[1]por lo que deben funcionar como un modelo educativo distinto al de las escuelas regulares. Deben contar con un currículo especial, organizado de tal forma que el conocimiento se construya de manera integral, no por asignaturas, y en el que el progreso del aprendizaje esté centrado en el avance de los niños”. Deseamos que se dejasen de considerar como escuelas “incompletas”, sino que sean consideradas como una opción pedagógica para ofertar servicios educativos pertinentes educativos y equitativos.

Recomendaciones por Dimensión

1. Currículo

SEP

La SEP debe garantizar un currículo pertinente para la educación multigrado y multinivel al asegurar una verdadera articulación de temas y contenidos fundamentales para la Educación Básica con diferentes niveles de gradualidad y dosificación entre grados y periodos, como se estipula en el Nuevo Modelo para la Educación Obligatoria, que se pueda apreciar en los Programas de Estudio y los LTG, para ello es necesario un trabajo

conjunto entre la DGDC y DGME. Esta articulación debe orientar la elaboración de adecuaciones curriculares para las escuelas multigrado del subsistema regular para los tres niveles de educación básica, con la coordinación de los equipos técnicos estatales con experiencia y trayectoria en atención a la educación multigrado. Para ello, se recomienda recuperar las aportaciones de la PEM 2005 en cuanto a su propuesta de adecuación curricular y orientaciones didácticas.

Se sugiere que la DGEI en coordinación con la DGDC diseñen los Marcos Curriculares de la Educación Preescolar y Primaria Indígena para el Nuevo Modelo Educativo con lenguaje asequible para los docentes de educación indígena. Así mismo, agregar un mapa general de contenidos curriculares que establezcan niveles de logro por ciclo y grado, como se propone en Parámetros curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena.

Es recomendable que la SEP considere la instauración de Secundarias Indígenas que permitan a estudiantes de pueblos originarios acceder a una educación bilingüe e intercultural en el nivel de educación básica.

Se sugiere que la SEP en coordinación con AEL elaboren lineamientos pedagógicos para multigrado en los tres niveles de educación básica.

En el tipo de servicio de telesecundarias multigrado, a nivel federal y estatal, se debe considerar la conformación de escuelas bidocentes con maestros especialistas en al menos dos áreas generales. Un especialista en el área de ciencias básicas y otro en ciencias sociales y humanidades, similar a como se plantea en el modelo de Telebachillerato, a fin de facilitar la gestión curricular multiasignatura de los docentes de telesecundaria con grupos multigrado.

CONAFE

Se recomienda al equipo de las Oficinas Centrales del CONAFE ajustar el Modelo ABCD para preescolar y los primeros tres años de primaria. Reconsiderar materiales de apoyo específicos para cada nivel educativo.

Diseñar una propuesta adecuada para población indígena, como en su momento fue el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI), contemplando los tres niveles del CONAFE.

Elaborar una propuesta de alfabetización inicial para contextos multigrado, en la cual se contemplen estrategias alternadas de atención directa con los estudiantes del primer ciclo, en proceso de alfabetización, y la atención indirecta, por medio de fichas didácticas de autoaprendizaje que permitan el trabajo más independiente de los estudiantes de segundo y tercer ciclo.

2. Materiales Educativos

SEP

Las autoridades federales de la SEP tienen la disposición para abrir una línea editorial sobre el tema multigrado; están conscientes de la carencia de este tipo de materiales para una modalidad con amplia cobertura en nuestro país. Sería deseable canalizar esta disposición en acciones institucionales concretas, para la atención específica que requieren las escuelas multigrado y la diversidad de contextos.

En torno a los materiales educativos, se recomienda a las autoridades educativas de la SEP brindar apoyos suficientes para garantizar la distribución de materiales en las escuelas con difícil acceso, con el fin de que docentes y alumnos cuenten con acervos biblioGráficos suficientes y oportunos para realizar el trabajo escolar, ofrecer mejores condiciones para el aprendizaje y evitar que los maestros tengan que adquirirlos aportando su propio salario. En este aspecto, se tendría que promover una distribución más equitativa de materiales el lenguas indígenas, con el fin de que lleguen a todas las escuelas.

Otra recomendación, se refiere a propiciar el diseño y edición de materiales adecuados para telesecundaria, congruentes con la propuesta curricular vigente, ya que actualmente no existen.

CONAFE

El Consejo tendría que recuperar la línea editorial que en otras épocas distinguía su función, con el fin de enriquecer los acervos de las bibliotecas escolar y del aula. Esta línea tendría como prioridad la edición de materiales en diferentes lenguas indígenas, así como gestionar la distribución de materiales diseñados y editados por la DGEI al universo de los servicios comunitarios, para cumplir con los principios de equidad e inclusión que sostienen a la Educación Básica en nuestro país. En este sentido, también tendría que

orientar la edición de materiales para apoyar los aprendizajes de alumnos con necesidades y capacidades diferentes, así como promover la distribución de materiales ya editados para este tipo de alumnos.

Se recomienda un convenio específico con la CONALITEG para que se distribuyan suficientes LTG en los centros educativos comunitarios, con base en la matrícula real y potencial.

El aporte de los estados visitados en relación a la producción, distribución y uso de los materiales educativos, para las escuelas de ambos subsistemas, constituye sin duda un referente necesario que es recomendable retomar para establecer acciones públicas encaminadas a mejorar la educación multigrado en México.

3. Formación Inicial y Continua

SEP

Existen en la actualidad investigaciones y producción didáctica para el fortalecimiento a la escuela multigrado que es de libre acceso a bajos costos y que puede capitalizarse en la formación inicial y continua. Los recursos electrónicos y la disponibilidad de especialistas han permitido que la oferta educativa se encuentre al alcance, siempre y cuando se tome la decisión sobre la incorporación de este tema en los distintos tipos de formación para la docencia. A nivel local, rescatar bibliografía e investigaciones sobre el trabajo multigrado han rendido frutos a partir de la implementación de programas de formación continua como diplomados o ciclos de conferencias, por ejemplo, en la experiencia de Comunidades Docentes Multigrado en San Luís Potosí.

Es pertinente que todo lo anterior opere en un sentido práctico, a partir de perfiles idóneos para la docencia que estén auténticamente formados para la actividad cotidiana multigrado, que los procesos de inserción a la docencia permitan identificar y aprovechar las potencialidades docentes al servicio de estos espacios educativos, que las mallas curriculares para la formación inicial planteen metodologías para la planificación, intervención y evaluación eficaz de grupos diversos o diversificados. Asimismo, que la formación continua atienda a los docentes insertos en estos escenarios y los dote de herramientas que les permitan conferir un nuevo significado a su quehacer operando formas apropiadas a las distintas edades y niveles de avance. En síntesis, que se asigne

un reflector específico a la educación multigrado desde la perspectiva del docente y se atienda con sentido democrático y equitativo a sus necesidades.

Figuras y actores educativos de todas las entidades informantes observan ciertas posibilidades para la atención a las necesidades del contexto multigrado, esto en la medida en que se atienda a condiciones específicas del perfil idóneo o de la formación inicial. Una de las propuestas más relevantes y que se concreta en experiencias de éxito es el plantear cursos de inducción a los docentes que adquieren perfil idóneo para atender de manera eficaz a su proceso de inserción al servicio.

CONAFE

La formación inicial de los LEC en seis semanas de capacitación intensiva resulta insuficiente para desempeñar su tarea docente en las escuelas comunitarias, esto a menudo repercute en la deserción de la función o un desempeño que llega a ser insatisfactorio incluso para el propio LEC. Se requieren capacitaciones más extensas tanto en las jornadas de inducción como en las de tutoría, que profundicen en las temáticas ya planteadas por el CONAFE, como en las inquietudes de los líderes para la educación comunitaria.

4. Condiciones en la prestación del servicio

SEP

Las condiciones en la prestación del servicio educativo que brindan los docentes multigrado requieren mejorarse en diversos sentidos. Es importante implementar programas que faciliten el acceso a las comunidades y mejoren las condiciones de alimentación, vivienda y salud para los maestros que prestan sus servicios en localidades de alta y muy alta marginación. Un aspecto prioritario es el salarial, es necesario aumentar el pago quincenal que reciben los maestros, en función de que el trabajo que desarrollan encierra muchas veces una doble función (docente y director, en caso de las unitarias) a la vez que atienden la complejidad curricular de más de un grado escolar. Consideramos que esto estimularía el que más docentes permanecieran en estos contextos educativos apartados, con la certeza de que pueden cubrir sus necesidades básicas.

Se requiere operar programas de arraigo en las escuelas que permitan una planta docente estable por un periodo de mínimo de cinco años, como lo señalamos esto capitalizaría mejor los esfuerzos de formación continua y acompañamiento al docente. También es necesario definir protocolos claros para garantizar la seguridad física de los docentes multigrado.

A su vez, la autoridad educativa podría brindar apoyos adicionales suficientes para la dotación de materiales educativos a las escuelas y así se evite que estos deban ser aportados del salario de los maestros. Respecto a los estímulos adicionales que reciben los docentes es importante que se paguen en tiempo y forma.

Cada estado requiere garantizar el cumplimiento de la normatividad vigente en cuanto a la permanencia anual de la planta docente en un centro escolar. También asegurar la asignación de los docentes de nuevo ingreso por SPD de acuerdo al nivel educativo en que se formaron.

CONAFE

Es necesario elevar los montos de las contraprestaciones otorgadas a las figuras educativas. Se requiere que todos los gastos derivados por las reuniones bimestrales de tutoría sean financiados por el propio CONAFE, así también lo relativo a los traslados de los AE, CT y API a las escuelas. Contar con servicio médico que no les demande la expedición de una factura, pues es difícil que en los contextos rurales se tenga acceso a este tipo de comprobante fiscal.

Definir otro tipo de apoyos para sus estancias en las localidades: despensas para los LEC, equipamiento básico para su traslado y estancia. En particular se recomienda revisar la cláusula del Convenio entre el CONAFE y la APEC que hace responsable a ésta última de la alimentación y hospedaje de los LEC, ya que sería en todo caso responsabilidad del Estado el asegurar que estas figuras educativas tengan cubiertas sus necesidades básicas en las localidades en donde se desempeñan.

5. Supervisión y Acompañamiento

SEP

Sistematizar las buenas prácticas de educación multigrado para contar con un repositorio de saberes profesionales que pueda consultar cualquier profesor, supervisor, ATP, que trabaje en contextos rurales y aulas con grupos multigrado y superen con éxito el “choque con la realidad profesional”

Sistematizar los saberes contextuales de los supervisores escolares para que estén disponibles a los profesores principiantes que sean asignados para atender escuelas rurales multigrado y que disminuyan o aminoren el choque con la nueva realidad.

Fortalecer el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares y el acompañamiento entre pares, los cuales significan redes de apoyo para los profesores que se encuentran en tales entornos adversos y les permite superar con éxito la inserción a entornos distintos de los habituales y también a darle mayor certeza técnica a su trabajo docente.

Facilitar las condiciones de traslado de los supervisores a las escuelas alejadas y de difícil acceso que contribuya a incrementar la frecuencia de visitas a los profesores que desarrollan su trabajo pedagógico en esos entornos.

CONAFE

La estrategia de aprender a aprender propuesta por el Modelo ABCD, no es una habilidad que se pueda desarrollar espontáneamente. Es necesario recibir instrucción intencionada para que el aprendizaje en todos los niveles de la estructura de acompañantes y LEC estén en posibilidad de modelarla a todos los participantes implicados. Esta recomendación se hace en función de los comentarios hechos por las figuras de acompañamiento en Guanajuato, quienes sentían especialmente la ausencia de capacitación para el logro del aprendizaje autónomo de las Unidades Autónomas de Aprendizaje, lo cual mejoraría la formación inicial y permanente de los LEC y por lo tanto el aprendizaje de los niños de las escuelas comunitarias.

Es necesario que se ofrezcan facilidades tanto económicas como materiales para que las figuras de acompañamiento estén presentes en el segundo momento del ciclo de la tutoría correspondiente a las visitas a las escuelas comunitarias.

Otro aspecto muy sentido por las figuras de acompañamiento es la ausencia de capacitación fuera de la que reciben por sus propios coordinadores académicos, por lo que se hace necesario que tales figuras de acompañamiento enriquezcan su formación

mediante una excursión a otros puntos de vista para mejorar sus actividades de acompañamiento.

6. Infraestructura y Equipamiento

Considerando las fortalezas y áreas de oportunidad, se recomienda crear e impulsar un programa en infraestructura y equipamiento escolar que incluya criterios multigrado, y abarque tanto al sistema educativo de la SEP como del CONAFE. Esto significa considerar las condiciones geográficas y socioeconómcias del medio rural en que se encuentran estos centros educativos. Ante las dificultades que presentan los contextos rurales para la construcción de escuelas mutligrado y el suministro de servicios públicos que requieren, se recomienda el uso de ecotecnias que aprovechen de forma eficiente los recursos naturales y materiales propios de cada región; y la utilización de métodos y modelos de construcción más adecuados a cada zona, donde los modelos universales se vuelven inviables.

Crear un sistema o base de datos que conjunte la información sobre la infraestructura y equipamiento de las escuelas en todo el país, incluyendo las multigrado. La continua actualización de los datos es primordial para una atención focalizada en aquellas que más lo requieren, y así, disminuir la brecha de inequidad existente en este ámbito debido a la centralización de los servicios. Por ello, la creación de centros regionales cercanos a escuelas multigrado dentro de las zonas rurales, es primordial para brindar atención oprtuna y mantenimiento continuo a fallas técnicas para el mejoramiento físico de la infraestructura, y para la distribución y renovación de mobiliario escolar.

Sería importante crear programas intersectoriales para brindar conectividad y equipamiento de medios electrónicos con el objetivo de que escuelas que se encuentran en lugares de aislamiento como las multigrado, tengan acceso a recursos digitales e información que de otra manera resulta prácticamente imposible acceder.

Por último, se recomienda diseñar un modelo de aula que disponga de espacios y mobiliario pertinentes para promover ambientes de aprendizaje en grupos multigrado de acuerdo a sus principales dinámicas de trabajo.

7. Gestión Escolar

SEP

Establecer programas de gestión que tengan como población objetivo a las escuelas multigrado con líneas de acción que atiendan carencias materiales y problemas en la gestión pedagógica. En las reglas de operación diferenciar la focalización entre tipos y niveles de los servicios educativos y las características de la población escolar en términos socio-culturales, lingüísticos, y en condición de discapacidad.

Desarrollar una propuesta de estructura ocupacional para multigrado a través de figuras itinerantes (recuperando experiencias estatales e iniciativa de DGDGE). Implementar mecanismos de descarga en actividades de gestión y dirección a través de creación de modelos de escuelas centrales y secundarias (similar a lo que ocurre en el caso de la educación rural en Colombia).

Desarrollar un sistema de simplificación en los procesos administrativos, de forma coordinada (entre los niveles: federal, estatal y local) y efectiva.

Diseñar plataformas estatales que faciliten el acceso a los distintos sistemas de información.

Fortalecer mecanismos y experiencias de planeación estrategica articulada entre dependencias y áreas de la SEP y de las secretarías estatales de educación. Que equipos técnicos estatales para la atención a las escuelas multigrado, quienes ariculen la operación de programas y acciones que llegan a este tipo de centros educativos.

CONAFE

Por lo anterior, se recomienda la coordinación entre el sistema educativo regular (SEP) y el comunitario (CONAFE), con el objetivo de simplificar y evitar la duplicidad de acciones. Además, un trabajo integrado entre ambos sistemas permitiría visibilizar y atender las profundas deficiencias aún presentes en servicios comunitarios de localidades con mayor marginación social, contribuyendo a la gestión de recursos materiales y humanos necesarios para cerrar las brechas que impiden un acceso equitativo a una educación de calidad en escuelas multigrado. Tanto en los subsistemas de SEP y CONAFE, repensar la coordinación o integración de los órganos de participación social para evitar la duplicidad de acciones y recursos.

Capítulo 1. Introducción

1.1. Origen de la evaluación

A partir la Reforma constitucional y de las leyes secundarias en materia educativa iniciadas en el 2013, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene la atribución de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), así como hacer uso de los resultados de las evaluaciones para emitir directrices que contribuyan a mejorar la calidad de la educación con equidad (INEE, 2015a). El SNEE es un conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen a garantizar la calidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares que cuentan con la autorización o el reconocimiento de la validez oficial de estudios (DOF, 2013). Además de buscar la coordinación efectiva entre las Autoridades Educativas federales y locales a través de mecanismos como la Conferencia, los fines del SNEE son formular políticas, programas y estrategias integrales de manera sistemática y continua; promover la congruencia de los planes, programas y acciones implementados por las autoridades educativas tomando como referencia las directrices emitidas por el Instituto y que son resultado de evaluaciones educativas; analizar, sistematizar, administrar y difundir información que contribuya a evaluar los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN); así como verificar el grado de cumplimiento de los objetivos y metas del SEN (DOF, 2013).

Los proyectos y acciones que forman parte del SNEE se llevan a cabo conforme a la Política Nacional para la Evaluación de la Educación (PNEE) con el fin de asegurar que son pertinentes a las necesidades de mejoramiento de los servicios educativos que se ofrecen a las distintas poblaciones del país. Para ello, la PNEE establece: objetos, métodos, parámetros, instrumentos y procedimientos de la evaluación; directrices derivadas de los resultados de los procesos de evaluación; indicadores cuantitativos y cualitativos; alcances y consecuencias de la evaluación; mecanismos de difusión de los resultados de la evaluación; la distinción entre la evaluación de personas, la de instituciones y la del Sistema Educativo Nacional en su conjunto; acciones para establecer una cultura de la evaluación educativa; y demás elementos que se establezcan por el Instituto (DOF, 2013).

La necesidad de evaluar las escuelas multigrado surgió en el seno de la Conferencia del SNEE realizada en mayo de 2016 cuando el entonces Secretario de Educación de Durango propuso la necesidad de prestar especial atención a las escuelas multigrado. Como resultado de ello, se elaboró entre junio de 2016 y febrero de 2017 el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) (INEE, 2017b).

El PRONAEME fue construido por un grupo de trabajo interinstitucional, coordinado por la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE, conformado por 28 entidades del país a través de sus respectivas secretarías estatales de educación, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) –oficinas centrales y delegaciones estatales– y el Instituto Nacional de Infraestructura Educativa (INIFED). Este programa contó también con la asesoría y acompañamiento de la Red Temática de Investigación de Educación Rural

Para su elaboración se conformaron cinco Grupos de Trabajo Regionales, uno por cada región educativa (de acuerdo a lo establecido por la Secretaría de Educación Pública) para cada uno de los siguientes temas: supervisión y asesoría técnico-pedagógica (Región Centro), gestión y organización escolar (Región Noroeste), currículo, materiales y prácticas educativas (Región Occidente), formación inicial y continua de docentes (Región Sur-Sureste) e infraestructura y equipamiento escolar (Región Noroeste).

Mediante el uso de una metodología cualitativa, en el PRONAEME se realizaron las siguientes acciones: análisis y la sistematización de diagnósticos regionales; integración de un diagnóstico nacional; recopilación de estudios, experiencias, políticas y programas educativos que se han implementado en las escuelas multigrado; y construcción de referentes de mejora considerando el Modelo de Escuelas Eficaces planteado por Murillo y los indicadores y dimensiones establecidos en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (INEE, 2017b).

Hay que destacar que 27 Estados del país[3] plantearon en sus Programas de Mediano Plazo desarrollar evaluaciones de temas del multigrado establecidos en el PRONAEME, tales como: formación y práctica docente, infraestructura, equipamiento, currículo, uso de

[3] Baja California, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Coahuila, Colima, Durango, Estad de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

las Tecnologías de la Información (TIC), supervisión, procesos de enseñanza y aprendizaje, uso efectivo del tiempo escolar y servicios del CONAFE.

El PRONAEME se recuperó como antecedente para construir la presente evaluación, específicamente los referentes de mejora y el diagnóstico de las escuelas multigrado: características de esta organización escolar, principales retos que enfrenta, acciones educativas federales en esta materia, sus alcances y déficits, así como programas y acciones estatales desarrolladas para la atención a las escuelas multigrado del nivel básico.

Como parte de sus atribuciones dentro de la PNEE, el INEE encargó la elaboración de la "Evaluación de las intervenciones públicas y del programa de escuelas multigrado" a un Equipo Consultor encabezado por Diego Juárez Bolaños, académico del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. El Equipo Consultor estuvo conformado por los siguientes investigadores que forman parte de la Red Temática de Investigación de Educación Rural de CONACYT (RIER): Margarita Armenta Beltrán (Universidad Pedagógica de Sinaloa), Paola Arteaga Martínez (Universidad Iberoamericana), Amanda Cano Ruiz (Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen), Lucila Galván Mora (investigadora independiente), Juan David González Fraga (Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino), Claudia Hernández Cuenca (Universidad Iberoamericana), Víctor León Rodríguez (Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino), Jait Trejo Alonso (Centro de Investigación y Docencia Económica) y Arturo Vera Tenorio (Universidad Iberoamericana). Además de los asistentes de investigación Erik Lara Corro, Natalia Leyte, Nayhely Medel Hernández y Adriana Vargas Martínez[4]. Por otra parte, Yolanda López Contreras (Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241) colaboró en la redacción de las dimensión de Formación Docente, Lydia Espinosa (Benemérita Normal Veracruzana Enrique Rébsamen) ayudó en la sistematización de la Especialidad Multigrado que se imparte en Veracruz y Lourdes Solares (Departamento de Investigaciones Educativas- Cinvestav) lo hizo en el recuento de las políticas educativas relacionadas al multigrado se han desarrollado durante las últimas décadas en México.

[4] Las siguientes personas participaron en la transcripción de entrevistas: Kaory Arzola, Erandi Atondo, Irving Ayala, Azucena Carrillo, Sandra Chávez, María Ferrer, Valeria Ibarra, Daniela López, Fabián Nava, Mariana Osuna, Manuel Portillo y Miriam Ramírez.

Todas las etapas de la evaluación se desarrollaron de manera conjunta y colaborativa con autoridades de la Dirección General de Directrices de Mejora de la Educación del INEE, específicamente con el equipo de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos encabezado por Giulianna Mendienta Melgar e integrado por Mariana Castro, Nancy Martínez Márquez y Bruno Priego Vázquez.

Este documento presenta los principales resultados de la evaluación de las acciones y programas públicos dirigidos a los servicios de educación básica que funcionan con una organización multigrado. Se trata de una evaluación que pretende servir como insumo en la elaboración de Directrices por parte del INEE.

1.2. Conceptualización del multigrado

Sobre la caracterización de la población, cabe indicar que hasta el momento los diferentes subsistemas y dependencias del Sistema Educativo Nacional que brindan servicios educativos con una organización multigrado, la SEP y el CONAFE, no tienen una definición consensuada sobre qué es el multigrado y las que se manejan, en general, especifican características propias de las primarias.

En un glosario de la SEP (2008), se define de como: “Centro de trabajo que no cuenta con los docentes suficientes para atender todos los grados escolares con grupos separados el cual atiende a las alumnas y los alumnos de diferentes grados con un mismo docente (pudiendo ser unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes)”

En el *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de Educación básica* se conceptualiza a las escuelas multigrado de la siguiente manera (DOF, 2011): ”(…) las escuelas multigrado ofrecen un servicio educativo completo, en aulas donde el docente atiende a alumnos que cursan distintos grados, hasta ahora, con materiales y recursos didácticos diseñados para aulas unigrado”.

Una definición más reciente de la SEP se ubica en el glosario del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2016a):

> Las escuelas primarias multigrado son atendidas por uno, dos, tres, cuatro o hasta cinco maestros que distribuyen en un mismo grupo a los estudiantes pertenecientes a dos o hasta seis grados. Así, por el número de profesores que componen la planta docente, estas escuelas se definen como: unitarias, si un maestro da clases a todos los grados; bidocentes, con dos profesores; tridocentes, con tres maestros

adscritos; y tetra y pentadocentes con cuatro y cinco profesores respectivamente; a veces, en estas últimas, algunos grupos ya no son multigrado.

Esta conceptualización de la SEP centra su atención en la relación de dos componentes: la dimensión de la planta docente de una escuela primaria -de uno a cinco maestros- y que éstos atienden a grupos con alumnos de más de un grado escolar. Aunque en esta definición quedan fuera el preescolar y la secundaria, en realidad el multigrado abarca a las escuelas rurales, comunitarias, indígenas telesecundarias y centros educativos a los que asiste la población jornalera agrícola migrante.

En los documentos rectores y el modelo educativo del CONAFE no aparece una definición de la escuela multigrado. Pero cuando se enuncia el multigrado se hace referencia a una “organización escolar”, “modalidad” o “tipo de escuela”, sin precisar sus características (CONAFE, 2016, pp. 24, 32).

De acuerdo con el INEE (2018b, p.372), el multigrado es considerado un tipo de organización escolar presente en aquellas escuelas donde todos los docentes tienen a su cargo a más de un grado. A partir de esta condición, en preescolar se contemplan a los centros escolares atendidos por un docente (escuelas unitarias); en primaria a escuelas donde laboran de uno a tres docentes (unitarias, bidocentes y tridocentes); en secundaria se concentran en telesecundarias con uno o dos docentes (unitarias y bidocentes) y de manera complementaria se estiman las secundarias comunitarias del CONAFE y las secundarias para migrantes, tipos de servicios que se describen más adelante. En el *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017* se menciona que en las escuelas multigrado los docentes tienen que atender a alumnos de más de un grado, sin un modelo educativo que les permita realizar su labor en condiciones de equidad (INEE, 2018b, pp. 372-376). La última definición se contextualizó dentro de un marco de derechos y se visibilizó la ausencia de un modelo educativo específico para estas escuelas.

A pesar de que la proporción de escuelas multigrado se ha mantenido constante durante esta década, tal como se ha reportado en los Panoramas Educativos elaborados por el INEE, la falta de consenso en la definición impide visualizar el número real de las escuelas multigrado en el país. Al respecto, la UNESCO refiere que las escuelas multigrado pueden contar tanto con aulas multigrado, como otras con la estructura de

organización completa, es decir, trabajando un grado distinto en cada aula de clase (UNESCO, 2003).

Existe una definición convencional de escuela multigrado, en la cual se le concibe como una planta docente incompleta por no asegurar un maestro para cada grado; Lesvia Rosas (2017:11) precisa que esta noción es limitada, pues deja de lado el sentido pedagógico que puede tener un grupo heterogéneo de alumnos donde "el aprendizaje se puede dar entre niños de diferentes edades, donde los pequeños aprenden de los mayores y viceversa, mientras que el avance se da en forma individualizada, conforme los niños están preparados para ello, sobre todo en los primeros grados".

En consecuencia, una escuela multigrado puede ser atendida por todos los docentes "necesarios para el aprendizaje de los niños (…) incluyendo el desarrollo de las artes, las ciencias, el ejercicio físico, etc." (Rosas, *Ibídem*). Desde esta perspectiva, el criterio deja de ser el número de docentes para enfatizar la diversidad presente en el grupo de estudiantes, donde el grado escolar de adscripción es uno de los factores de la heterogeneidad. A partir de esta definición, no sería necesaria una delimitación *per se* del tipo de escuelas multigrado por número de maestros. La cuantificación de tales centros escolares muy posiblemente aumentaría y mostraría una mayor diversidad en la conformación de la planta docente.

Como se menciona en un documento interno del INEE (2017d):

> (…) el sector educativo no cuenta con una definición específica para las escuelas multigrado, por lo que tal ausencia en la normatividad tiene efectos en el diseño de políticas públicas. Ello se expresa, por ejemplo, en que no se identifica algún programa presupuestario federal dirigido específicamente a las escuelas multigrado durante los ejercicios fiscales 2016 y 2017; lo que, a su vez, hace prácticamente imposible identificar el presupuesto público federal destinado a la educación multigrado.

Como se puede apreciar, la noción de escuela multigrado es un aspecto a debate en el que es necesario un mayor análisis y discusión de los referentes, enfoques y criterios para su conceptualización. Sin embargo, en el presente estudio, se adopta la definición del INEE (2018b), ya que ésta se considera en la elaboración de estadísticas generadas por el propio Instituto, donde se brinda un panorama numérico de la organización escolar

multigrado a nivel nacional[5].

1.3. Objeto de la evaluación

En la presente evaluación se valoran las acciones públicas que realiza la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con el propósito de identificar las fortalezas, áreas de oportunidad de la educación multigrado y formular recomendaciones que contribuyan a garantizar el cumplimiento progresivo del derecho a la educación con equidad para los niños, niñas y adolescentes de estas comunidades.

La evaluación considera tres niveles en la atención educativa de las escuelas multigrado: macro, meso y micro; y señala cómo desde la política educativa federal se diseñan e implementan acciones, estrategias o programas[6], los cuales son adaptados en los espacios estatales o locales y son implementados, rechazados o reinterpretados en el contexto particular de la comunidad escolar. Además, se destacan las acciones de atención al multigrado desarrolladas por las autoridades estatales, de manera independiente a los lineamientos federales. De esta manera, se busca contar con una visión integral que contemple las acciones educativas federales (o sus omisiones), así como las acciones públicas estatales que intentan dar respuesta a las problemáticas locales para la atención educativa de escuelas multigrado de la SEP y de las escuelas comunitarias del CONAFE.

El interés por evaluar la educación multigrado surge porque en México este tipo de organización escolar se ha empleado para ofrecer servicios educativos a millones de

[5] Una definición que podría ser más amplio del multigrado es el siguiente: "una organización escolar transversal a todos los niveles educativos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), presente en los tipos de servicios (generales, indígenas y comunitarios), así como en las diversas modalidades (migrantes o Centros de Atención Múltiple- CAM-), en la cual los docentes atienden en un solo grupo a alumnos de más de un grado escolar o nivel educativo".

[6] "Las *acciones* pueden ser una o varias actividades que pueden estar articuladas con el propósito de brindar una solución a un problema público pero que no disponen de una normatividad que estipule la forma en que regularmente deben ser operadas porque se desarrollaron de forma espontánea durante la implementación de una intervención pública. Las *estrategias* contemplan un conjunto de objetivos para lograr objetivos más amplios, a veces articulan diferentes programas y en ocasiones sólo son guías para enfrentar una situación; por ejemplo, la Estrategia de Formación del Servicio Profesional Docente. Un *programa* se caracteriza por disponer de Reglas de Operación que refieren su diseño y guían su implementación a lo largo de su existencia, así como por formar parte de la estructura programática presupuestal del gobierno federal. Una *política* pública cristaliza un conjunto coherente, intencional y sistemático de decisiones traducidas en programas, proyectos y acciones públicas (u omisiones), definidas en un contexto institucional y organizacional determinado, con recursos asignados para su desarrollo y ciertos actores en juego; cuyas orientaciones estratégicas remiten a una configuración de posiciones técnicas, políticas y éticas de la acción pública" (INEE 2017d).

habitantes del medio rural, en miles de localidades. Aunque a nivel primaria se ha llegado a una cobertura educativa casi total de la población en edad escolar de los espacios rurales, ello aún no se logra en los otros dos niveles de educación básica (preescolar y secundaria) y está lejos de alcanzarse en media superior y superior (Favila y Navarro, 2017; Juárez y Rodríguez, 2016).

Al respecto, el INEE (2016d, p. 383) menciona que las escuelas multigrado se caracterizan por ser centros escolares pequeños con menos de 50 alumnos, la gran mayoría se ubica en pequeñas localidades rurales de difícil acceso (90%), se encuentran con niveles de marginación de muy alto a alto (80% en promedio) y son de sostenimiento público. De hecho, en México y en varios otros países, las escuelas multigrado históricamente han sido la principal opción educativa para que niños y adolescentes de pequeñas localidades del medio rural accedan a la educación básica (CEE, 2016; Rockwell y Garay, 2014).

Algunos planteles con este tipo de organización escolar son de sostenimiento privado, que optan por este tipo de organización escolar en el marco de pedagogías activas, como Método Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Freinet, entre otras (CEE, 2016). La mayoría de las escuelas multigrado, sin embargo, son de sostenimiento público; para el Ciclo Escolar 2016-2017, apenas 563 escuelas preescolares multigrado fueron de sostenimiento privado (3.9% del total), mismo caso para 1213 primarias (13.4% del total) (INEE, 2018b, pp. 379 y 384).

En el Sistema Educativo Nacional, la atención a los alumnos de preescolares y primarias multigrado se brinda a través de tres tipos de servicios: 1) escuelas generales, 2) escuelas indígenas y 3) escuelas comunitarias. Las escuelas generales e indígenas son administradas por autoridades locales de las secretarías de educación de los estados y son reguladas de manera directa por la SEP. Normativamente, las primeras deben atender a población mestiza y las segundas a población indígena. Sin embargo, en la práctica los dos tipos de servicio llegan a atender a ambas poblaciones, como lo documenta Mendoza (2017) en una evaluación de la política educativa para población indígena.

En el nivel secundaria, existen cuatro tipos de servicios: 1) secundarias generales 2) secundarias técnicas, 3) telesecundarias y 4) secundarias comunitarias. La organización

escolar multigrado se imparte a través de la telesecundaria, a cargo de la SEP y de la secundaria comunitaria, ofrecida por el CONAFE (INEE, 2016d).

Asimismo, en el sistema de la SEP hay tres modalidades que también existen centros educativos multigrado: 1) escuelas migrantes que atienden a niños y adolescentes pertenecientes a familias jornaleras agrícolas migrantes; 2) los Centros de Atención Múltiple (CAM) de educación especial, donde se brindan servicios educativos escolarizados para población con discapacidad grave y 3) el Programa Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria (SEAP) dirigido a estudiantes extra-edad, en situación vulnerable que se encuentran en rezago. Estas dos últimas modalidades están ubicadas en localidades urbanas y, en general, siguen una organización multinivel, donde es necesario flexibilizar la estructura graduada a través de ciclos o niveles (SEP, 2018).

Las escuelas comunitarias dependen del CONAFE, organismo público descentralizado creado en 1971 que cuenta con una oficina central ubicada en la Ciudad de México y 31 delegaciones estatales. Su propósito es brindar servicios de educación inicial y básica a niños y adolescentes que habitan en localidades marginadas y/o con rezago social (DOF, 1971; CONAFE, 2011a; INEE, 2017b).

Los servicios del Consejo son llamados comunitarios y brindan servicio en tres submodalidades dependiendo de la población a la que atienden: mestiza, indígena y migrante. Las figuras docentes son llamados Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), y son jóvenes con estudios mínimos de secundaria, y en su mayoría con nivel medio superior, quienes reciben capacitación intensiva durante el verano que antecede al inicio de cada Ciclo Escolar. Existen otras figuras educativas de apoyo: asesor pedagógico itinerante (API), asistente educativo (AE), capacitador tutor (CT), coordinador académico de seguimiento (CAS) y coordinador operativo (CO) (CONAFE, 2018a).

El modelo implementado por CONAFE fue diseñado por expertos en multigrado y educación rural. Incorpora tanto temas pedagógicos, como la formación de las figuras educativas de gestión y administración de los centros escolares, acompañamiento y supervisión a los docentes y elaboración de materiales propios. Se buscó que tales materiales fuesen pertinentes al contexto social en el que se ubican los centros escolares. Las escuelas que atienden cuentan con una matrícula mínima de 5 y máxima de 29 estudiantes (CONAFE, 2016).

El modelo llamado *Dialogar y Descubrir* se aplicó en las escuelas comunitarias del Consejo desde inicios de los años noventa hasta el Ciclo Escolar 2015-2016. A partir del siguiente ciclo se implementó el Modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (Modelo ABCD), el cual organizó los contenidos de la educación básica en Unidades de Aprendizaje Autónomo. Este modelo se apoya en las estrategias conocidas como redes de tutoría y comunidades de aprendizaje (CONAFE, 2018b).

Con excepción de algunas acciones diseñadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como el trabajo escolar por ciclos y no por grados escolares, las escuelas adscritas a la SEP no cuentan con modelos pedagógicos, de gestión y acompañamiento específicos para el multigrado. Ello a pesar del mandato establecido en el Artículo 38 de la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 1993): "La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios".

Esta misma LGE, en el Artículo 33 mandata que las autoridades educativas,

> I.- Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades.
>
> II.- Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades.

La última acción significativa desarrollada por la SEP en la atención a escuelas multigrado ocurrió durante el sexenio del presidente Vicente Fox (2000-2006), cuando se elaboró la *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (PEM 05), la cual brindó orientaciones pedagógicas a los docentes, algunos de los cuales continúan utilizándola a pesar de no haber sido actualizada.

En la PEM 05 se realizó un estudio exploratorio para conocer las fortalezas, debilidades y necesidades de cambio de las escuelas multigrado, en específico de los siguientes aspectos: la organización del trabajo en el aula, las prácticas de enseñanza, el uso de

materiales, los recursos educativos, la formación inicial y continua de los docentes. Para ello, se realizaron visitas a centros escolares multigrado, así como cuestionarios a distintas figuras educativas. Como resultado, se identificó la necesidad de establecer políticas educativas que permitan normalizar el funcionamiento de estos planteles escolares. También se consideró necesario realizar adaptaciones al currículo; generar materiales educativos para multigrado; crear y ofrecer cursos específicos de formación inicial y continua para docentes rurales; revisar la carga de tareas burocrático-administrativas que deben desarrollar los maestros; brindar las condiciones que faciliten los procesos de supervisión escolar; favorecer la formación permanente de supervisores que atienden escuelas multigrado; contar con un modelo administrativo específico para este tipo de escuelas; desarrollar un seguimiento al impacto de los programas y estímulos económicos que pretenden promover la permanencia de los docentes, entre otros aspectos (SEP, 2006).

A partir de diagnósticos elaborados por instancias del SEN, evaluaciones e investigaciones nacionales, realizados en las últimas dos décadas, respecto a políticas y programas educativos para escuelas multigrado de educación básica, en su gran mayoría del nivel primaria, se han identificado los principales problemas presentes en este tipo de organización escolar (Ezpeleta y Weiss, 2000; SEP, 2006; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Weiss y Taboada, 2007; Monje, 2014; Ortega, 2014; Valencia, 2014; Azaola, 2010; Urrutia, 2014; Estrada, 2015; Mejía y Martín del Campo, 2016; INEE, 2016c y 2017b, entre otros). En general, estos están directamente vinculados a condiciones de inequidad educativa en el servicio y a la situación de marginación y pobreza que viven las poblaciones donde se asientan las escuelas multigrado. En el Tabla 1 se señalan los principales retos comunes y particularidades, documentados en la prestación del servicio escolar en multigrado en los dos subsistemas.

Tabla 1. Retos de las escuelas multigrado en educación básica

Temas	Escuelas multigrado SEP	Escuelas multigrado CONAFE
1. Currículo	- Un currículo nacional que le falta mayor articulación entre los tres niveles de educación básica, y donde los temas tienden a fragmentarse por grado y asignatura. - Frente a esta estructura unigrado en los Planes y Programas de Estudio de educación básica vigentes, faltan	- Ajustes del modelo pedagógico del CONAFE, a partir de los nuevos cambios en el Plan y programas de estudio de educación básica, conservando su relevancia y pertinencia para una educación comunitaria en el

	adecuaciones curriculares para la educación multigrado. Las últimas adecuaciones se hicieron en la Propuesta Educativa Multigrado 2005, la cual se elaboró con base en el Plan y programas de estudio de primaria de 1993.	medio rural. - Falta una mayor articulación en las adaptaciones curriculares de los servicios de educación comunitaria de preescolar, primaria y secundaria.
2. Materiales educativos	- Falta de materiales de apoyo para el docente y para los estudiantes adecuados para multigrado.	- Insuficiencia y retraso en la entrega de material didáctico. - Faltan materiales para los tres niveles de educación básica que faciliten la atención al multigrado y apoyen a los LEC en el manejo de los enfoques de enseñanza del currículo nacional.
3. Formación inicial y continua de docentes	- Falta de oferta educativa en la formación inicial y continua de docentes para la atención a grupos multigrado. - Pocos espacios de capacitación para atender a docentes que laboran en aulas multigrado.	- Insuficiente capacitación de las figuras docentes. - Falta de espacios idóneos para reuniones regionales y microrregionales. - Persiste una programación de los cursos de formación continua desde las Delegaciones que en ocasiones no responde a las necesidades de los LEC.
4. Condiciones laborales de las figuras docentes	- Situación de aislamiento y condición de soledad en que se encuentran los docentes, principalmente en escuelas unitarias.	- Jóvenes que prestan un servicio social educativo con un monto de beca que no cubre sus necesidades básicas y muchos de ellos enfrentan condiciones precarias de hospedaje y alimentación, que deben cubrir los habitantes de las localidades.
5. Supervisión escolar y acompañamien-to pedagógico	- Débiles condiciones institucionales para brindar acompañamiento y asesoría continua a los docentes. - Presencia de un esquema tradicional donde predominan las tareas administrativas y sindicales sobre lo pedagógico. - Atención a múltiples programas educativos y sociales que deben operar las supervisiones, por lo que aumenta la necesidad de duplicar recursos y acciones, tendientes a reforzar procesos burocráticos. - Insuficiente formación a los equipos técnicos pedagógicos de la supervisión sobre educación multigrado.	- Insuficiente profesionalización de las figuras de apoyo. - Limitada cobertura en escuelas por parte de los Asesores Pedagógicos Itinerantes.
6. Infraestructura y equipamiento	- Infraestructura precaria y equipamiento insuficiente.	- Infraestructura precaria y equipamiento insuficiente.

escolar	- Precariedad o ausencia de servicios públicos básicos para el funcionamiento de una escuela como baños, agua potable y drenaje. - Precariedad o ausencia de servicios de conectividad e internet en la escuela. - Insuficiencia en el abastecimiento y el mantenimiento técnico en equipo de cómputo.	- Precariedad o ausencia de servicios de conectividad e internet en la escuela. - Insuficiencia en el abastecimiento y el mantenimiento técnico en equipo de cómputo. - Irregularidad en los títulos de propiedad de las escuelas lo que impide que sean beneficiadas por programas de apoyo a la infraestructura.
7. Gestión escolar y liderazgo de autoridades escolares.	- Irregularidad en el servicio (mayor suspensión de clases). - Alta rotación de directores y docentes; constantes cambios y desplazamientos, incluso durante el Ciclo Escolar, validado por la supervisión escolar. - Directores comisionados que asumen doble función (dirección y docencia) donde lo administrativo resta de manera significativa tiempo a la tarea pedagógica. - Falta de figuras de apoyo administrativas a las escuelas multigrado, particularmente unitarias. - No hay lineamientos claros a nivel federal para la formación de grupos multigrado, por lo que de manera arbitraria directores y docentes en cada escuela lo definen, en ocasiones no consideran criterios pedagógicos al integrar grupos con grados y ciclos discontinuos. - Participación de los comités de padres de familia predominantemente en tareas de gestión de recursos materiales para la escuela y administrativas.	- Deserción de los LEC. - Centralización de las instancias de gestión y operación de los servicios comunitarios en las oficinas de las delegaciones estatales. - Condiciones laborales de los LEC determinadas por una beca insuficiente para cubrir lo básico y por la pobreza y marginación que enfrentan los habitantes de las comunidades. - Participación de las Asociaciones de Padres de Familia (APEC) predominantemente en tareas de gestión de recursos materiales para la escuela y administrativas.
8. Evaluación y sistemas de seguimiento	- Inexistencia de criterios específicos para evaluar los aprendizajes de alumnos y el desempeño de docentes de escuelas multigrado por parte del INEE.	- Inexistencia de criterios específicos para evaluar los aprendizajes de alumnos por parte del INEE.
9. Prácticas educativas	- Prácticas educativas con dificultades en la planeación, la intervención y la evaluación en donde todos los grados y estudiantes avancen de forma óptima en el logro de los aprendizajes. - Reducción en el tiempo efectivo de enseñanza debido a las dificultades para gestionar el trabajo simultáneo para varios grados. - Dificultades para la adecuación del	- Prácticas de enseñanza con pocos conocimientos pedagógicos para la alfabetización inicial de los estudiantes de 1º y 2º grados. - Limitados elementos pedagógicos para diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje en las diferentes asignaturas. - Dificultades para la adecuación

	currículo a partir de diferentes niveles de complejidad en los temas de enseñanza según grado, madurez y avance de los estudiantes.	del currículo a partir de diferentes niveles de complejidad en los temas de enseñanza según grado, madurez y avance de los estudiantes.

Fuentes: Elaboración propia con base en la revisión de los trabajos de: Ezpeleta y Weiss, 2000; SEP, 2006; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Weiss y Taboada, 2007; Monje, 2014; Ortega, 2014; Valencia, 2014; Azaola, 2010; Urrutia, 2014; Estrada, 2015; Mejía y Martín del Campo, 2016; INEE, 2016c y 2017b.

En las aulas multigrado asisten alumnos diversos no solo en edades y experiencias de vida, sino también en niveles de desarrollo y maduración cognitiva. A diferencia de las llamadas escuelas de organización completa, las cuales se caracterizan porque un docente brinda atención a estudiantes del mismo grado escolar y se dosifican contenidos y objetivos de aprendizaje por disciplina o campo formativo y grado (INEE, 2018), los maestros multigrado deben contextualizar los planes de estudio y adaptar contenidos curriculares y el uso de materiales al perfil de sus alumnos.

Como se ha mencionado, la literatura documenta que los docentes carecen de formación específica para el manejo de grupos multigrado; en el caso de la SEP, que el currículo, los materiales y programas de estudios utilizados corresponden a los diseñados para las escuelas de organización completa y que la infraestructura y equipamiento educativos existentes son limitados e ignoran las necesidades específicas de los grupos multigrado (Estrada, 2015; INEE, 2017b).

Por todo lo antes expuesto, se observa que el multigrado es la principal organización escolar que atiende a niños y adolescentes con mayor grado de vulnerabilidad socioeconómica en el país, que de manera coincidente también es la población más diversa étnica y culturalmente: del total de las escuelas primarias indígenas que se encontraban en localidades de menos de 2500 habitantes, 70% era multigrado (INEE, 2018c)

Esta condición socioeconómica desfavorable ha ido de la mano con problemas de equidad educativa en la población rural que se expresa en mayores niveles de abandono escolar, presencia de estudiantes extraedad y rezago escolar, así como menores niveles de logro educativo de acuerdo con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Juárez y Rodríguez, 2016, p. 7).

De acuerdo a los resultados de pruebas estandarizadas nacionales (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos –Excale-, Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares -Enlace- y Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes -Planea-) e internacionales (*Programme for International Student Assessment* -PISA-), los estudiantes que residen en localidades rurales, con menos de 2500 habitantes, obtienen menores puntajes que los que viven en ciudades; los alumnos de escuelas indígenas tienen un desempeño menor a los que asisten a escuelas no indígenas, los estudiantes que viven en localidades con altos niveles de marginación tienen más bajos niveles de logro que los que viven en comunidades de baja marginación y los estudiantes de hogares pobres presentan un menor desempeño que los que provienen de familias no pobres (Juárez y Rodríguez, 2016).

Las causas del bajo nivel de logro educativo que presentan los alumnos de zonas rurales son de carácter complejo y multifactorial, pues en el aprovechamiento converge el nivel educativo de los padres, las condiciones socioeconómicas de los hogares, la precariedad en las condiciones institucionales de la oferta educativa, lo cual se expresa en menos recursos e insumos de menor calidad en los servicios escolares (INEE, 2017b).

Por lo tanto, los retos para mejorar la calidad educativa de las escuelas multigrado son numerosos, entre los que se encuentran planear, desarrollar y evaluar acciones diseñadas para que las escuelas multigrado cuenten con programas de apoyo específicos; elaborar e implementar modelos pedagógicos pertinentes y contextualizados para este tipo de organización escolar; realizar acciones dirigidas a optimizar la infraestructura, los materiales, los cursos de formación inicial y continua para los docentes y la gestión escolar de estos centros escolares (UNESCO, 2003; SEP, 2006; UNESCO, 2013; INEE, 2017a; INEE, 2017b).

1.4. Acciones y programas educativos para la atención al multigrado en México

En este apartado se hace un recuento de las acciones y programas gubernamentales dirigidos a atender, de manera directa o indirecta, a las escuelas rurales multigrado de nivel básico en nuestro país. Este balance abarca al nivel federal, desde la década de 1970 hasta el año 2018. De manera inicial, se reseñan las acciones desarrolladas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), para continuar, y cerrar, con las de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

1.4.1. CONAFE

El 9 de septiembre de 1971, por decreto presidencial se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En su fundación se explicita su carácter descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, a fin de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos para el desarrollo de la educación del país (DOF, 1982). A principios de la década de los 70 el número más alto de población infantil analfabeta y sin acceso a la educación formal pertenecía a núcleos de población rural, que por su dispersión geográfica y condiciones de marginación social hacía difícil su atención escolar (Meneses, 1997a y 1997b). Al CONAFE se le encomendó atender estos temas a través de la llamada Educación Comunitaria.

El enfoque de educación comunitaria ha permanecido a lo largo de la historia del Consejo, y es la base en el diseño y desarrollo de los programas. La noción de lo “comunitario” se impulsó en el Reglamento para la Educación Comunitaria de 1981. Se reconoce a la Educación Comunitaria como parte del Sistema Educativo Nacional, con el fin de impartir educación en los lugares dispersos en el país, con escasa población o difícil acceso y que podría incluir los diferentes niveles de la educación básica y la difusión cultural y se reconoce “la participación activa de los padres de familia y de los demás miembros de la propia comunidad (…) aportando los recursos de la misma” (DOF, 1981).

Desde sus orígenes, para la instalación de los servicios educativos del Consejo, los miembros de las comunidades deben proporcionar apoyos para construir el aula, además de alimentos y hospedaje al instructor, así como supervisar el desarrollo del programa.

Durante sus primeros años de operación el Consejo impulsó el Programa Cursos Comunitarios para la escuelas primarias unitarias y no graduadas (Rockwell y Garay, 2014). Con el paso de los años el CONAFE diversificó sus programas y modalidades para atender actualmente los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, en poblaciones suburbanas marginadas, localidades rurales indígenas y mestizas, además de campamentos agrícolas migrantes.

Desde su creación, el CONAFE ha tenido varias reformas, en las cuales se ha hecho explicita su colaboración con la SEP, autoridades federales, estatales y municipales, así mismo con instituciones públicas y privadas nacionales o extranjeras vinculadas con la educación y la cultura (DOF 1982, 2012a, 2012b, 2016).

Para el 2000, CONAFE desarrolló programas en dos vertientes: Educación Comunitaria Rural y Atención al Rezago Educativo. La primera incluyó Programa Cursos Comunitarios, Programa Preescolar Comunitarios y Posprimaria; es por medio de las 31 Delegaciones Estatales que dichos programas operaron. El segundo abarcó los Programas Compensatorios abajo mencionados, que funcionaron gracias a las Unidades Coordinadoras Estatales (DOF, 2000).

Mediante los cambios hechos en las Reglas de Operación del CONAFE en 2006, se establecieron los llamados Centros de Educación Comunitaria (CEC), los cuales tuvieron la finalidad de atender en un solo espacio a alumnos de preescolar, primaria, secundaria y en edad extraescolar (DOF, 2006).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se señaló la Meta Nacional denominada "México con Educación de Calidad", mediante la cual se tendrían que "robustecer los servicios educativos" del CONAFE. Por otro lado, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 estableció como líneas de acción "fortalecer las figuras educativas y actualizar los modelos educativos del CONAFE para reducir el abandono y mejorar la calidad de los servicios". Se introdujo el principio de "Población Potencial" que se refiere a las niñas y niños de 0 a 16 años que "habitan en localidades preferentemente rurales e indígenas que registran altos y muy altos niveles de marginación y/o rezago social" (DOF, 2016).

En la actualidad el CONAFE se rige bajo el Modelo de Educación Comunitaria actualizado en diciembre de 2016. En éste se ratifica que el Consejo desarrolla sus actividades en tres vertientes: Educación Inicial, Educación Básica Comunitaria que abarca preescolar, primaria y secundaria y los Programas Compensatorios que tuvieron como objetivo reducir el rezago de la Educación Básica en las escuelas indígenas y rurales del sistema regular (CONAFE, 2016).

La descripción cronológica del desarrollo del CONAFE por nivel educativo se aborda a continuación. Se inicia tal recuento con el nivel primaria, ya que fue el primero que estableció el Consejo.

Primaria comunitaria

Los inicios de los programas que oferta el Consejo se remontan a 1973 cuando se realizó la prueba piloto del Programa Cursos Comunitarios en cien centros, distribuidos en comunidades menores de 500 habitantes, con una organización multinivel y multigrado dentro del Estado de Guerrero. En un inicio, sólo cubrieron 1º y 2º grados de primaria. Tal experiencia sirvió para afinar propuestas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como alternativas didácticas enfocadas en el trabajo con pequeños grupos en contextos de marginación.

En 1975 el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) elaboró los primeros materiales para el CONAFE. El reto de atender a un número pequeño alumnos de distintas edades en localidades dispersas y, en la mayoría de las veces, en condiciones de pobreza, se concretó en el *Manual del Instructor Comunitario,* el cual fue innovador en la organización del grupo unitario. El Manual fue un instrumento de apoyo dirigido al instructor que contempló los contenidos de los programas oficiales de la SEP, al mismo tiempo que integró auxiliares didácticos" (DIE, 1991).

Tal como se ha mencionado, en 1975 el Programa de Cursos Comunitarios únicamente cubría primero y segundo grado de primaria, por lo cual el Manual del Instructor Comunitario incrementó la escolaridad a cuarto grado y organizó los grados en Niveles. El Nivel I, desarrolló los contenidos de primer grado y el Nivel II los de segundo, tercero y cuarto grados.

Para 1978 los Manuales introdujeron el Nivel III equivalente a quinto y sexto grados (DIE, 1991). Existieron dos razones por las que se decidió cubrir toda la primaria: en el Plan Nacional de Educación (PNE) de 1977 se quiso "asegurar la primaria completa a todos los niños" (Meneses, 1997b, p. 20). En tal Plan se estableció que en cada Estado del país se instalarán Delegaciones del CONAFE, con los objetivos de descentralizar la administración y gestión, además de coordinar de forma más eficaz los Cursos Comunitarios en cada una de las entidades (Guerra y O'Donnell, 2000, p. 28). La segunda razón fue que gracias a los primeros Manuales se consideró que los alumnos tuvieron un rendimiento académico favorable.

Los Manuales no consideraron un cambio curricular diferencial para el medio rural, es decir, siguieron el "contenido y la metodología de los programas oficiales (…), los Libros de Texto y los auxiliares didácticos que habían generado la Reforma de 1972". Las propuestas innovadoras del Manual fueron el modelo de organización multigrado del

grupo unitario y que el material “partiera de la experiencia y de los conocimientos de los docentes”, así como del “contexto escolar particular”. Instructores participaron en la elaboración de tales materiales y en la capacitación de los futuros instructores (DIE, 1991).

En 1987 el CONAFE solicitó al DIE reelaborar los Manuales. Su rediseño, desarrollado entre 1987 y 1993, se concretó en la serie llamada *Dialogar y Descubrir,* la cual se apoyaba en los planes y programas nacionales de 1988-1993. Los nuevos Manuales respondieron a la organización de las escuelas multigrado, el currículum nacional se redefinió de tal manera que permitiera el trabajo en tales escuelas. A diferencia del primer Manual, *Dialogar y Descubrir* intentó recuperar los conocimientos extraescolares de los niños en los procesos de aprendizaje desde un enfoque didáctico basado en algunas corrientes constructivistas del aprendizaje (Block y Fuenlabrada, 1990). Al igual que los Manuales anteriores, *Dialogar y Descubrir* organizó los seis grados de primaria en tres Niveles, los cuales a su vez se agruparon en dos grados (Weiss, 2000, p. 58).

Desde sus inicios, el Programa Cursos Comunitarios ha estado dirigido a población infantil de 6 a 14 años 11 meses en localidades menores de 100 habitantes. En el 2016, el universo de atención se amplió hacia las comunidades no mayores a 2500 habitantes con un alto y o muy alto grado de marginación, donde se reúnan entre 5 y 29 alumnos (CONAFE, 2016).

Preescolar comunitario

A partir de 1980 el CONAFE incorporó a la educación preescolar. En septiembre de 1979 la SEP recurrió al CONAFE para que elaborara un proyecto de educación preescolar en pequeñas zonas rurales. Un año después, el Programa se estableció en localidades mestizas de entre 500 a 1500 habitantes, a través del trabajo de Instructores Comunitarios, en ese entonces con una edad mínima de 15 años y máxima de 20. Al instructor, a cambio de su servicio como docente, se le otorgaba una beca y la oportunidad de continuar sus estudios tecnológicos en el sistema abierto. El instructor debía permanecer tres años en las localidades, intercalando su labor en la escuela con la de estudiante (Meneses, 1997a). En ese entonces, el trabajo pedagógico se apoyó en una serie de Manuales como principales herramientas para el instructor, además de ficheros y cuadernos de cuentos y poesías (Meneses, 1997a).

En 1990 el Programa Preescolar Comunitario se replanteó: además de reducir la edad de atención de niñas y niños de cinco a cuatro años de edad, el Programa abrió los Centros Infantiles Comunitarios. Cuatro años después debido a todas las reformas en tema educativo, el CONAFE integró a la población infantil indígena y migrante al Programa Preescolar. Respecto al replanteamiento al marco pedagógico y curricular, el CONAFE publicó en 1996 el Manual *Dialogar y Descubrir. Guía de Trabajo del Instructor Comunitario para nivel preescolar* (CONAFE, 1996).

Para la década de 2000 este nivel educativo contó con cuatro modalidades: Preescolar Comunitario y Centros Infantiles Comunitarios, ambos diseñados para atender a poblaciones mestizas, el primero era atendido por un instructor comunitario y el segundo por un agente educativo integrante de la propia comunidad; además de la Atención Educativa a Población Indígena, en las cuales el instructor comunitario debía hablar la lengua del lugar, de tal suerte que las clases se impartían en la lengua materna; y la Modalidad Educativa Intercultural para Población infantil Migrante, en las localidades mestizas e indígenas de origen y en los campamentos agrícolas ubicados en zonas de atracción. En esta última Modalidad la participación del instructor debió ser conjunta con padres de familia y con los responsables del campamento (DOF, 2000).

Secundaria comunitaria

En el año 2016, el CONAFE se comprometió a que el servicio se implementase en aquellos lugares que carecen de nivel preescolar del sistema regular con un grupo mínimo de 5 y máximo de 29 niñas y niños (CONAFE, 2016).

En 1997 con la finalidad de atender toda la educación básica el CONAFE funda el modelo de educación Posprimaria, el cual define completamente su organización y funcionamiento en el 2000. El propósito de este modelo fue ofrecer estudios de nivel secundaria a los egresados de cursos comunitarios menores de 18 años. Las personas mayores también podían recurrir a este modelo, sólo en el caso de no existir en la comunidad servicio del Instituto Nacional (o Estatal) de Educación para Adultos.

La Posprimaria se focalizó en poblaciones rurales dispersas y menores de 500 habitantes. Para el 2006 la designación de Posprimaria se sustituyó por el nombre de Secundaria Comunitaria, al mismo tiempo que redujo su nivel de atención a las poblaciones menores de 100 habitantes. La población objetivo continúan siendo los egresados de las primarias

comunitarias del CONAFE. Secundaria Comunitaria se planteó como una adaptación de la propuesta pedagógica de las telesecundarias, pero desde el enfoque de Educación Comunitaria. Al igual que otros programas y modalidades del CONAFE, abarcó los contenidos y objetivos definidos por la SEP.

En sus orígenes, las modalidades de la secundaria fueron dos: Secundaria Comunitaria y Secundaria Comunitaria Indígena (DOF, 2006). En la actualidad ha desaparecido, en los hechos, la segunda modalidad.

Programas Compensatorios

Durante la década de 1990 el gobierno mexicano intentó ampliar la cobertura educativa, cuyos focos rojos se encontraban en sectores poblacionales habitantes de las zonas suburbanas y urbanas marginadas y en las poblaciones rurales e indígenas (Aguilar, 2015, pp. 186-189). Entonces se habló de igualdad de oportunidades y distribución del servicio educativo a esos sectores. Fue así como el "fomento a la equidad educativa alcanzó rango jurídico nacional con la Ley General de Educación" de 1993 (Aguilar, 2015, p. 187). En el tema de equidad esta ley estableció que el Ejecutivo Federal desarrollaría Programas Compensatorios en las entidades federativas con mayores rezagos (DOF, 1993). Bajo esta consigna, el gobierno federal, a través del CONAFE, impulsó Acciones Compensatorias (AC) para abatir el rezago educativo en educación inicial y básica en el medio rural e indígena. Además de garantizar el acceso, permanencia y terminación de la educación entre los diferentes grupos sociales.

En total se desarrollaron cinco Programas Compensatorios: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE 1991/1996), dirigido a escuelas de educación primaria; el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI 1993/1997); el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB 1994/1999); el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE 1995/2000) y el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB 1998/2007) (DOF, 2008). Cabe mencionar que a través de las Acciones Compensatorias se apoyaron tanto a programas y escuelas de la SEP como del CONAFE.

Atención la población indígena y jornalera agrícola migrante

Algunas acciones de políticas educativas intentaron responder a necesidades particulares de los grupos indígenas. Como se señaló anteriormente, la LGE dictó que la educación básica en sus tres niveles tendría que hacer las adaptaciones requeridas que respondiera a las "características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas (…), así como de la población rural dispersa y grupos migratorios" (DOF 1993). Bajo esta lógica, CONAFE desarrolló el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI), el cual inició en 1994 en ocho entidades país (Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo y Yucatán) y procuraba "fomentar la instrucción bilingüe, bicultural y respetuosa de la cosmovisión de cada comunidad" (La Jornada, 2002). El Programa llegó a tener cobertura en más de 3 mil comunidades de 20 entidades y atender a 25 mil niños de preescolar y primaria a través de 10 mil instructores en más de 50 lenguas indígenas (La Jornada, 2002).

En el año 2005, PAEPI fue sustituido por la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI), retomando los fundamentos del Programa (Gómez Zermeño, 2010b). La MAEPI atendió "los niveles de preescolar y primaria, dirigida a las y los niños indígenas de comunidades con menos de 100 habitantes; se orienta a privilegiar el desarrollo del bilingüismo oral y escrito, recuperar los saberes indígenas como eje básico de los contenidos escolares y favorecer el desarrollo de competencias para la vida, con una visión intercultural" (DOF, 2006, p. 6). En la actualidad tal Modalidad ha desaparecido y el CONAFE no desarrolla acciones educativas específicamente pensadas hacia las poblaciones indígenas del país, con excepción de algunas iniciativas estatales para utilizar materiales educativos en ciertas lenguas, como la maya en la Península de Yucatán.

En relación a la atención a los niños y adolescentes hijos de jornaleros agrícolas migrantes, el Consejo implementó la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM): "Dirigida a las y los hijos de las y los trabajadores agrícolas migrantes que demandan educación preescolar y primaria, donde la diversidad de culturas, lenguas, experiencias escolares, edades y ritmos de aprendizaje son vistos como una ventaja pedagógica" (DOF, 2016).

Figuras educativas

Desde sus inicios, las escuelas comunitarias han sido atendidas por jóvenes nombrados Instructores Comunitarios (IC), actualmente Líderes de Educación Comunitaria. Estos

prestadores de servicio social han estado siempre presentes como figuras educativas del CONAFE y los criterios para su selección no han cambiado mucho desde la década de 1970.

Durante los primeros años de existencia del Consejo, de 1971 a 1977, los IC eran, en la mayoría de los casos, originarios de las propias comunidades donde laboraban y podían ser “jóvenes de 15 años hasta maestros jubilados”. El requisito de la edad fue flexible, sin embargo, se requería haber cursado la secundaria y aprobar un examen que aplicaba el CONAFE.

Para 1981 se impulsó a los Instructores Comunitarios a continuar sus estudios al término del servicio con CONAFE. Para ser Instructor, el Consejo estableció la edad máxima de 18 años, con la posibilidad de seguir su bachillerato en el Sistema de Estudios Tecnológicos e Industriales para Instructores Comunitarios (SETIIC). La formación técnica que podían alcanzar los IC por medio del SETIIC vino a cancelar su oportunidad de ser Capacitadores Tutores. Desde 1978 los ex Instructores sobresalientes eran seleccionados como Capacitadores, sin embargo, a partir de mediados de los ochenta los Capacitadores Tutores, el Jefe de Programas Educativos y los Coordinadores Académicos debían de tener el nivel medio superior. En 1990 nace el Agente Educativo para atender a los Centros Infantiles de educación inicial.

Hasta 1997 se pedía a los instructores un año de servicio a fin de obtener 30 meses de beca. Sin embargo, durante el Ciclo Escolar 1997-1998 se prolongó el servicio a dos años y el periodo de beca posterior al mismo a 50 meses. En ese mismo ciclo surge la figura del Asistente Educativo para apoyar a los Capacitadores Tutores (Guerra y O’Donnell, 2000, p. 30).

En las Reglas de Operación de CONAFE de 2000, el perfil de los aspirantes a Instructores y Agentes Educativos incluía tener entre 14 y 24 años de edad, con estudios mínimos de secundaria. En el caso de los Capacitadores Tutores y Asistentes Educativos era forzoso haber sido un destacado Instructor, tener de 15 a 25 años y estudiar y prestar servicio social al mismo tiempo, disponibilidad de tiempo para capacitar, actualizar y asesorar a los instructores comunitarios. Al Instructor para Posprimaria se le pedían más experiencia. Debía haberse desempeñado como Instructor en primaria comunitaria o como Capacitador Tutor, seguir estudiando, en forma independiente, mientras prestaba el

servicio social. Todos estos, servidores educativos debían de aprobar un curso intensivo, a excepción del Instructor de Posprimaria (DOF, 2000).

Durante seis años no hubo cambios, pero a principios de 2006 las Reglas de Operación del CONAFE se renovaron. En este documento se aumentó un año al rango de edad de los instructores y en la situación del Instructor de secundaria se pedía estudios mínimos de educación media superior (DOF, 2006).

Para el ciclo 2015-2016, a los Instructores Comunitarios se les cambió de denominación a Líderes para la Educación Comunitaria (LEC). Independientemente del programa, todos los debían de pasar un proceso de selección a través del Sistema Integral de Información e Infraestructura Nacional para el Fomento Educativo, además de haber recibido un curso de formación inicial intensiva. La modalidad indígena requería que los LEC supieran hablar una lengua indígena. Los Líderes debían de tener un nivel de estudios específicos, con la opción de poder integrarse con estudios menores inmediatos. Por ejemplo, en el caso preescolar y primaria para ser LEC tenía que contar con estudios de educación media superior, con la opción de incorporar jóvenes de con secundaria concluida. Para Secundaria Comunitaria los LEC preferentemente debían de tener la educación superior en proceso, con rangos de edad de 18 a 29 años. También era necesario haber destacado en la apropiación del Modelo ABCD (CONAFE, 2016). En el caso de la modalidad de circos se debía de hacer un servicio educativo itinerante.

Los Caravaneros tienen la función de realizar un servicio educativo itinerante, tener entre 16 y 29 años, contar con estudios de educación media superior en proceso o concluida. En caso de no cumplir este requisito se podía recurrir a aquellos que tuvieran la secundaria concluida. El gusto por el arte, la cultura, el desarrollo comunitario, la divulgación de la ciencia y la comunicación son indispensables. Así como actitudes y habilidades en canto, manejo de un instrumento musical y/o experiencias en las artes escénicas.

Los Capacitadores Tutores son los servidores con mayor edad de 18 a 35 años y escolaridad en educación superior en proceso o concluida o educación media superior. Así mismo se le pide tener antecedentes como LEC y haber destacado en el manejo del Modelo ABCD (CONAFE, 2016).

Para finalizar este apartado, ah que señalar que desde el Ciclo Escolar 2015-2016, Dialogar y Descubrir fue reemplazado por el Modelo *Aprendizaje Basado en Colaboración y Diálogo* (Modelo ABCD), ello para los tres niveles de educación básica.

Otros modelos educativos ofertados por CONAFE incluyen al Aula Compartida, mediante la cual se integran estudiantes de preescolar y primaria en un solo salón. Con esta opción, se pretendió dar respuesta a la "presencia histórica" de niños "oyentes" en las primarias. Además, en 1999 se creó el Proyecto de Caravanas Culturales para fomentar la lectura, artes plásticas y artes escénicas.

1.4.2. SEP

La preocupación por atender las escuelas unitarias (llamadas también desde 1967 como Escuela de Maestro Único, Escuela Mínima o Escuela Multigrado -Rockwell y Garay, 2014-) comenzó a ser evidente a partir de la década de los 70 del siglo pasado. La intención era establecer escuelas en las zonas rurales históricamente olvidadas por el sistema educativo nacional.

En 1974 la SEP y el Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina (CREFAL) desarrollaron en Pátzcuaro un Taller Pedagógico de Escuelas Unitarias. Un año después, en Veracruz, se realizó otro taller en que los objetivos eran asesorar a los maestros en técnicas pedagógicas acorde a la situación de un sólo maestro frente a un grupo de distintos grados. A partir de tal evento, se creó el Departamento de Escuelas Rurales Unitarias en tal Estado (Rockwell y Garay, 2014).

Durante el gobierno de José López Portillo (1976-1982), la SEP impulsó el Programa Primaria para Todos los Niños y como parte de éste, en 1978 se creó el proyecto Primaria Rural Completa. Su objetivo fue que las escuelas alcanzaran a cubrir los seis grados (INEE, 2017). Como recurso de enseñanza el proyecto empleó un sistema de audio que consistió en un equipo de lecciones grabadas en audiocintas de las asignaturas del plan vigente de 3º a 6º grado que usaban los maestros en el aula.

El Programa Primaria para Todos los Niños procuró implementar otras acciones en las zonas rurales, que sin manifestarlo de manera explícita, también incluyeron a las escuelas multigrado. Se emprendió el proyecto Municipios Críticos que pretendía atender el analfabetismo. Estuvo dirigido a 210 comunidades rurales y marginadas, establecía actualizar a los maestros y proporcionar apoyo a las niñas y niños (Meneses, 1998).

En 1997 la SEP, dentro del Programa de Trasformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), introdujo una serie de temas en los espacios curriculares. Entre estos estaba la enseñanza en grupos multigrado en las Asignaturas de Regional I y II en la licenciatura de Preescolar y licenciatura de Educación primaria. En 1999 con el Plan de estudios de la educación secundaria integró dos asignaturas para la enseñanza multigrado con el tema “El trabajo docente en la telesecundaria” (INEE, 2017).

El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 estableció varias metas para la educación básica, entre estas estaba el diseño de un modelo educativo experimental para las escuelas multigrado, que incluyera “el fortalecimiento de las competencias docentes de los instructores y maestros” (DOF, 2003). La meta se cumplió en el 2005 con la elaboración de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM 05).

A inicios de la década del 2000 se sabía que el 49% de las escuelas de educación básica eran multigrado y que este universo educativo presentaba altos índices de deserción escolar y bajos resultados educativos. De esta manera, la Secretaría de Educación Pública en el marco del Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 propuso como una de sus metas diseñar un modelo educativo para las escuelas multigrado en concordancia con el objetivo estratégico 1.3, cuyo propósito fue garantizar el derecho a la educación con igualdad de oportunidades (DOF, 2003). Con base en lo anterior se planteó elaborar un nuevo proyecto que retomará la experiencia de Dialogar y Descubrir, así como de Programas Compensatorios: el resultado fue Propuesta Educativa Multigrado 2005.

Estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa y la Subsecretaría de Educación Básica. En el diseño final además de las anteriores dependencias, participaron la Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Educación Indígena, también se tomó en cuenta la visión y experiencia de profesores, asesores técnicos, docentes de escuelas normales y equipos técnicos de programas compensatorios, educación indígena y proyectos multigrado de las entidades, quienes participaron en la aplicación de pruebas piloto, seguimiento y evaluación del proyecto (SEP, 2005).

Para el proyecto se realizó un estudio exploratorio en once entidades del país y 32 escuelas multigrado de primaria general e indígena. El propósito fue identificar las prácticas de enseñanza y comprender el funcionamiento de las escuelas, en esta fase se

recuperaron las experiencias exitosas y la opinión de los docentes. El primer borrador estuvo elaborado en el 2003 y la propuesta piloto inicio al año siguiente en 14 entidades. En el 2004 se evaluó la primera versión y con base en la práctica y se sumaron estrategias básicas de enseñanza como libros para el maestro de los diferentes grados y asignaturas; debido a que un eje trasversal de PEM 2005 es el lenguaje oral y escrito. También se incorporaron a esta primera evaluación libros de alfabetización inicial y formación de lectores. La segunda versión de PEM se implementó en el Ciclo Escolar 2004-2005 en 31 entidades, el seguimiento de ésta dio origen a la tercera y última versión que hasta el año 2018 no ha tenido actualizaciones.

El PEM 2005 tuvo un impulso importante en el 2007 cuando se incluyeron cursos de capacitación y actualización enfocados especialmente en los grupos multigrado. En ellos se dio especial atención a la planeación y organización del trabajo, el fomento a la lectura, el lenguaje oral y escrito, estrategias de aprendizaje autónomo y la enseñanza de las matemáticas. También recibieron capacitación el personal técnico pedagógico quienes a su vez capacitaron a los directores-docentes integrados a los Consejos Técnicos Escolares.

Desde el primer diagnóstico se detectó que a las escuelas multigrado las afectaba la irregularidad del servicio, el tiempo reducido de la jornada escolar, la falta de insumos para el dominio de las estrategias de enseñanza, poco aprovechamiento de los recursos educativos y la escasa vinculación con los padres de familia. Algunos de estos temas pudieron atenderse, pues como mencionó, se editaron materiales y ofertaron cursos de capacitación docente. Sin embargo, Eduardo Weiss (académico del DIE Cinvestav), citado en el documento de PRONAEME, hace la observación que los otros problemas que interfieren en el desarrollo de las escuelas multigrado quedaron sin resolver (INEE, 2017), además durante el sexenio de Felipe Calderón no hubo un seguimiento a la Propuesta, más bien, fue olvidada por parte de las autoridades federales.

La Propuesta Educativa Multigrado 2005 impulsó al aprendizaje autónomo y relevante para la vida cotidiana, el trabajo colaborativo, la inclusión de recursos de aprendizaje nuevos y creativos, así como el respeto a la diversidad cultural, el fomento a la educación cívica, ética, artística y los deportes. Hasta el día de hoy es una referencia de trabajo para muchos maestros rurales.

A partir de la Reforma Educativa de 2013 se han generado varias iniciativas en fortalecimiento y preparación del magisterio, modificaciones al modelo educativo y el funcionamiento y organización de las escuelas.

Dentro de este contexto el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) promueve "la eliminación de las barreras que limitan el acceso y la permanencia en los grupos vulnerables" (DOF, 2016c). En sus inicios, el PIEE incluyó en su universo de atención a las escuelas multigrado y telesecundarias, pero en 2016 las primeras fueron eliminadas de la población objetivo y en 2018 las telesecundarias habían sido excluidas en las Reglas de Operación del Programa.

1.5. El multigrado en el Sistema Educativo Nacional

A continuación se brinda un panorama numérico de la organización escolar multigrado a nivel nacional, con base en los datos disponibles más recientes, es decir los del Ciclo Escolar 2015-2016. Tal como se mencionó un el apartado anterior, se debe destacar que las estadísticas generadas por el INEE registran como multigrado sólo aquellas escuelas donde todos los grupos son multigrado, excluyendo a las escuelas que cuentan tanto con grupos multigrado como unigrado.

El *Panorama Educativo de Educación básica y Media Superior 2016* (INEE, 2017b) reporta que 1,699,162 estudiantes fueron atendidos en 83,765 escuelas multigrado de educación básica, donde todos sus docentes atendían a alumnos de más de un grado escolar.

87.7% de los preescolares unitarios atendieron a grupos menores a 25 alumnos por grupo. Ello también ocurrió en 37.6% de las primarias multigrado y en 62.3% de las telesecundarias mutigrado, en 92.2% de las secundarias comunitarias y en 81.2% de las secundarias para migrantes unitarias y bidocentes. Cabe mencionar que 40.9% de las primarias multigrado contaron con matrículas de 26 a 50 alumnos (INEE, 2017b). A continuación se detallan los números por nivel educativo.

Preescolar

En el Ciclo Escolar 2015-2016 se atendieron 377,721 alumnos en 24,326 preescolares unitarios, escuelas que representan 27.6% del total de ese nivel en el país. De acuerdo al

tipo de servicio: 9,111 fueron generales, los cuales corresponden al 37.45% del total multigrado; 4,801 indígenas (19.73%) y 10,414 comunitarios (42.82%) (INEE, 2017a).

Del total de preescolares unitarios, 7,208 sólo impartían segundo y tercer grado. Esta situación se corrobora al analizar la matrícula considerando la edad de los niños y niñas: 42.2% de los niños y niñas de 3 años de edad asistieron a alguna institución educativa durante el Ciclo Escolar 2014-2015; 89% de los niños de 4 años; y 84.3% a los 5 años (UNICEF, 2018b).

Las entidades federativas con mayor cantidad de preescolares unitarios durante el Ciclo Escolar 2015-2016 fueron: Chiapas (3,610), Veracruz (2,289), Oaxaca (1,767) y Puebla (1,639).

Los preescolares bidocentes aunque fueron reportados en el *Panorama Educativo de Educación Básica y Media Superior 2016*, no se integraron con los preescolares unitarios para conformar en conjunto las escuelas multigrado. En el Ciclo Escolar 2015-2016 se reportaron 10,778 escuelas preescolares bidocentes donde se atendió a 390,415 alumnos. Conforme al tipo de servicio: 7,23 escuelas fueron generales, 2,222 indígenas y 1,325 comunitarias.

Primaria

En el Ciclo Escolar 2015-2016 se reportó la existencia de 42,513 primarias multigrado unitarias, bidocentes y tridocentes, las cuales equivalen al 43.4% del total nacional. A las primarias multigrado asistieron 1,276,983 alumnos. Conforme al tipo de servicio se distribuyeron en 25,292 escuelas generales, 6,710 escuelas indígenas y 10 511 primarias comunitarias.

De esta manera, 32.7% del total de escuelas regulares del país fueron multigrado, a las cuales asistieron 902,756 alumnos. El porcentaje se incrementa en las escuelas indígenas: 65.9% del total fueron multigrado y en ellas se atendieron a 263,861 estudiantes. Todas las escuelas comunitarias son multigrado, 110,366 alumnos fueron a ellas. Los Estados con mayor cantidad de primarias multigrado fueron Chiapas (5,871), Veracruz (5,115), Oaxaca (2,974) y Michoacán (2,314).

Secundaria

En el Ciclo Escolar 2015-2016 se reportó la existencia de 18,624 escuelas telesecundarias a nivel nacional, de las cuales 3,698 (19.9% del total nacional) fueron unitarias y bidocentes. Atendieron a 87,730. Los Estados con mayor cantidad de telesecundarias multigrado fueron Zacatecas (564), San Luis Potosí (558), Veracruz (381) y Durango (378).

De 3,212 escuelas secundarias comunitarias contabilizadas, 2,418 (75.3% del total) fueron unitarias y bidocentes. El resto fueron tridocentes, por lo cual no se contabilizan como multigrado, a pesar que el modelo pedagógico del CONAFE es multigrado en su concepción y operación. Hubo dos Estados donde no se ofreció esta modalidad educativa, Baja California Sur y la Ciudad de México. En cambio, en los Estados donde hubo mayor cantidad de secundarias comunitarias unitarias y bidocentes fueron Guerrero (268), Oaxaca (249), Chiapas (240) y Jalisco (215).

En el Ciclo Escolar 2015-2016 se reportó la existencia de 43 escuelas secundarias para migrantes, de las cuales 32 (74.4% del total) fueron unitarias y bidocentes. Estas últimas se ubicaron en siete Estados de República: Baja California; Colima; Michoacán; Morelos, Sinaloa, Sonora y Zacatecas.

De esta manera, con los datos expuestos se presentaron la tipología de las escuelas multigrado en México, la cual se describe en el apartado cualitativo del capítulo metodológico.

1.6. Estructura del Informe

Este Informe está dividido en siete capítulos. El presente capítulo es introductorio, el segundo describe la metodología, donde se especifican los objetivos y las preguntas que guiaron la evaluación, así como las dimensiones y criterios de análisis, los referentes de mejora y se establece una tipología de las escuelas multigrado. También se aclara cuál fue la población de estudio y los procedimientos seguidos para obtener, organizar y examinar los datos.

El tercer capítulo incluye un análisis cuantitativo del multigrado, específicamente sus características por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria) y tipo de servicio (general, indígena y comunitaria).

Posteriormente, se examina la información cualitativa durante el trabajo de campo realizado en siete entidades del país. El apartado está organizado en las siete dimensiones que orientan la evaluación: currículo, materiales educativos, formación docente inicial y continua, condiciones en la prestación del servicio, supervisión y acompañamiento, infraestructura y equipamiento escolar y gestión escolar.

El quinto capítulo describe cinco experiencias desarrolladas específicamente para el multigrado por parte de autoridades educativas estatales en Durango, Guanajuato, Yucatán, San Luis Potosí y Veracruz. Ello pretende mostrar cómo a nivel de entidad educativa es posible implementar acciones diseñadas para intentar mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas multigrado.

El sexto hace un recuento de las políticas desarrolladas que implican el cierre de escuelas rurales localizadas en pequeñas localidades a fin de atender a los alumnos en establecimientos de mayor tamaño, es decir, las llamadas acciones de consolidación de centros escolares.

El apartado conclusivo da respuesta a las preguntas que orientan la evaluación, así como a los objetivos general y específicos. Se cierra la evaluación destacando las fortalezas y áreas de oportunidad de la educación multigrado, así como con una serie de recomendaciones para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de calidad con equidad.

Capítulo 2. Metodología

2.1. Objetivos de la evaluación

El objetivo general de la evaluación es valorar el diseño y la implementación de las acciones públicas dirigidas a la atención de las escuelas multigrado y comunitarias con el objeto de determinar las brechas, avances, desafíos y contribuir, en consecuencia, a la construcción de directrices de mejora para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

Los objetivos específicos son los siguientes:

5. Analizar las intervenciones federales que atienden la educación multigrado.
6. Analizar la articulación de las intervenciones federales en el nivel meso, así como el diseño e implementación de intervenciones específicas estatales para la atención a escuelas multigrado.
7. Analizar en el nivel micro de la política la implementación de las intervenciones federales y estatales.
8. Formular recomendaciones viables para normar e institucionalizar acciones públicas que contribuyan a garantizar la educación de calidad y equidad de los niños, niñas y adolescentes mexicanos que asisten a escuelas multigrado.

2.2. Preguntas de la evaluación

Las preguntas generales que orientan la evaluación de las políticas, programas y acciones dirigidas a la educación multigrado son:

10. ¿Existe un diagnóstico de la población objetivo y de los problemas específicos de los centros escolares multigrado? ¿Existe coherencia entre dicho diagnóstico y las acciones públicas de atención a estas escuelas?
11. ¿Cuáles son los programas, acciones y servicios educativos dirigidos a la atención educativa en poblaciones rurales e indígenas? ¿Estos programas consideran las escuelas multigrado de forma específica? ¿Cuál es la lógica de intervención de cada uno de ellos?

12. ¿Existen instrumentos normativos que contemplen a las escuelas multigrado? ¿Cómo se inscriben los programas y servicios actuales en las prioridades de la política educativa nacional?
13. ¿Quiénes son los actores clave que participan en el desarrollo de las acciones, programas y servicios educativos? ¿Cuál es el rol que juegan las autoridades educativas locales en la implementación de las políticas federales? ¿Qué tipo de estrategias, acciones o programas se desarrollan a nivel estatal?
14. ¿Cuál es el grado de articulación y coherencia entre acciones, programas y servicios educativos para atender la problemática que enfrenta esta población? ¿Cuáles son sus diferencias, coincidencias y puntos de encuentro?
15. ¿Es pertinente la oferta de servicios educativos dirigidos a esta población? ¿Es suficiente el alcance y la cobertura de los programas y servicios educativos ofrecidos a esta población?
16. ¿Cuáles son los perfiles y principales características sociales, económicas, educativas y culturales de las figuras docentes, directivas y del personal de apoyo? ¿Son éstos adecuados y pertinentes para atender las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes? ¿Cuáles son los principales retos y desafíos que enfrentan en el desempeño de las tareas educativas?
17. ¿Qué presupuestos se destinan a estos programas y cómo son ejercidos? ¿Son suficientes estos montos de recursos? ¿Su uso es eficiente? ¿Son equitativos?
18. ¿Cómo se inscriben los programas y servicios actuales en las prioridades de la política educativa nacional?

2.3. Diseño de la evaluación

La aproximación de la evaluación se hizo a partir de análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. A continuación se exponen los procesos de recolección, procesamiento y análisis de los datos en ambos métodos.

2.3.1. Análisis cuantitativo

En el capítulo correspondiente se utilizaron métodos estadísticos descriptivos con la finalidad de brindar un panorama de la situación que guardaban las escuelas multigrado en comparación del resto de escuelas de Sistema Educativo Nacional (SEN). La descripción estadística sirvió para conocer las características de la educación multigrado

en México. El análisis descriptivo de la estadística esta divido en tres apartados sustantivos especificados de la siguiente manera.

El primero describe a la educación multigrado y la ubica en el contexto del SEN. En este apartado hay una descripción amplia de las características de las escuelas multigrado en diferentes entornos para los tres niveles educativos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria): el tipo de servicio que se ofrece en cada nivel, tipo de sostenimiento (público o privado), ámbito en el que se localizan las escuelas (rural o urbano), grado de marginación y tipo de aislamiento de la localidad donde se ubican las escuelas (acordes con la clasificación del Consejo Nacional de Población- CONAPO-).

El segundo apartado hace un análisis descriptivo de la matriculación y de los docentes que hay en escuelas multigrado y ofrece un comparativo con el resto de las escuelas de educación básica. El análisis, por un lado, se realiza por nivel educativo y entidad federativa, en éste se muestran las diferencias que prevalecen en el número y promedio de alumnos que cursan en cada tipo de servicio en las escuelas multigrado del país. Además, se presenta una descripción estadística de los docentes que imparten cursos en escuelas multigrado, por lo que se presentan también una comparación del total de maestros y maestros en promedio que hay con el resto de los tipos de servicio en el país, así como en cada entidad federativa.

El tercero muestra los resultados de los niveles de logro que obtuvieron los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundarias en las escuelas multigrado, en comparación con las escuelas no multigrado de educación básica. Los datos se presentan en función de los ámbitos evaluados en la prueba Planea, en su versión de Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE) aplicado en el Ciclo Escolar 2015-2016 para las características de los aprendizajes que poseen en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, la finalidad de este apartado fue conocer las brechas en el rendimiento académico de los estudiantes que cursaban en una escuela multigrado y el resto de las escuelas del Sistema Educativo Nacional.

Convierte resaltar que esta exploración estadística se generó a partir de una base de datos que concentró la numeralia de las escuelas de educación básica en escala nacional y de las escuelas multigrado. Las cifras reportadas también forman parte de los indicadores educativos de Agentes y Recursos (AR) y de Procesos Educativos y Gestión Escolar (PG), respectivamente, en el *Panorama Educativo de México de Educación*

Básica y Media Superior. Las consultas a algunos indicadores educativos se obtuvieron de la página de Internet del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), específicamente en la sección de Bases de Datos de Indicadores Educativos 2015-2016.

Asimismo, se utilizaron las bases de datos generadas por el INEE: 1) el Marco General de Escuelas (MGE) la cual concentra información del formato 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) correspondiente al Ciclo Escolar 2015-2016, 2) la base de datos de la prueba de logro Planea en su modalidad ELCE (Evaluación del Logro referida a Centros Escolares) para el año 2015-2016.

De esta forma, mediante el uso de indicadores educativos asociados a las características de las escuelas, de los alumnos, de los docentes y de los aprendizajes de los subsistemas educativos se pretende ofrecer un panorama de las escuelas multigrado tomando como punto de comparación a las escuelas no multigrado de educación básica.

2.3.2. Análisis cualitativo

El acercamiento cualitativo permitió estudiar procesos, recursos, relaciones, condiciones y percepciones entre los diferentes agentes educativos implicados en los tres niveles de la intervención pública en multigrado.

Para la evaluación del diseño e implementación de los programas educativos, se consideran siete dimensiones de análisis: 1) Currículo; 2) Materiales educativos; 3) Formación inicial y continua de docentes; 4) Condiciones en la prestación del servicio; 5) Supervisión y acompañamiento; 6) Infraestructura y equipamiento escolar; 7) Gestión escolar.

En la Tabla 2 se exponen los elementos a considerar en cada dimensión, precisados a partir de componentes, ámbitos y dimensiones, adoptados de la propuesta conceptual y metodológica de la ECEA realizada por el INEE y de los marcos de referencia sobre enseñanza eficaz de Murillo, Martínez y Hernández (2010).

Tabla 2. Componentes, ámbitos y dimensiones de los ejes de análisis

Compo-nentes	Ejes de análisis	Ámbitos	Dimensiones

RECURSOS	**1. Currículo**	- Materiales de apoyo educativo	a) Plan y programas de estudio y adecuaciones curriculares (reorganización de contenidos en alineación al currículo nacional)
	2. Materiales educativos	- Materiales de apoyo educativo	a) Materiales de apoyo para la implementación del currículo: libros de texto gratuito, libros para el maestro, acervos biblioGráficos escolares y de aula.
	3. Infraestructura y equipamiento escolar	- Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes	a) Servicios básicos en el plantel. b) Espacios escolares suficientes y accesibles. c) Condiciones básicas de seguridad e higiene.
		- Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje	a) Mobiliario suficiente y adecuado. b) Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.
	4. Condiciones en la prestación del servicio	- Recursos de remuneración y condiciones de manutención para el trabajo docente.	a) Ingreso o beca para la prestación del servicio docente. b) Condiciones materiales para asentarse en la localidad de trabajo o acceder a ésta. c) Condiciones de alimentación y vivienda de los docentes en las comunidades. d) Condiciones de seguridad.
PROCESOS	**5. Formación inicial y continua de docentes**	- Personal docente que labora en las escuelas	a) Perfil profesional adecuado de docentes. b) Oportunidades de formación inicial, actualización y desarrollo profesional en la escuela
	6. Supervisión escolar y acompaña-miento	- Personal de la supervisión que da seguimiento y apoyo a las escuelas.	a) Perfil profesional de supervisores con experiencia y formación para la supervisión y acompañamiento del servicio educativo. b) Perfil profesional de figuras de apoyo con experiencia y formación para el acompañamiento pedagógico del servicio educativo.
		- Gestión del aprendizaje	a) Estrategias de seguimiento y apoyo técnico pedagógico a la práctica de los docentes.
		- Organización escolar	a) Estrategias de apoyo en tareas administrativas a los directores y docentes. b) Condiciones institucionales que favorecen y priorizan la tarea educativa de los planteles.
	7. Gestión y organización escolar	- Personal directivo que labora en las escuelas	a) Perfil profesional de directores b) Personal suficiente y que permanece durante el Ciclo escolar c) Liderazgo del director en la conducción de las labores educativas en el plantel

		-Organización escolar	a) Existencia de trabajo colegiado b) Visión común de los docentes sobre la escuela c) Condiciones institucionales que favorecen y priorizan la tarea educativa de los planteles. d) Participación de madres y padres de familia y otros miembros de la comunidad en actividades de aprendizaje, organización y gestión escolar.

Fuente: Elaboración propia con información tomada del ECEA (INEE, 2016c) y Murillo, Martínez y Hernández (2010).

Por su parte, los criterios de evaluación son características y atributos que idealmente toda política o programa debe contener. Respecto al objeto de evaluación del presente estudio, la Tabla 3 precisa la definición que propone el INEE de los criterios sustantivos a contemplar en el diseño y la implementación de la intervención pública en multigrado.

Tabla 3. Criterios de evaluación según fase del ciclo de la política

Diseño
- ***Equidad***: Comprende los principios de igualdad y diferenciación para asegurar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad.
- ***Pertinencia****:* Es el grado de adecuación que existe entre un factor operativo (focalización, metodologías, actividades, etc.) y las especificidades del problema que se intenta superar o de la situación social sobre la que se interviene.
- ***Coherencia***: Se recupera la definición planteada en la etapa de diseño. Sin embargo, para el caso específico de la implementación, la coherencia se plantea como un criterio transversal que buscará valorar si la ejecución de la política o programa es congruente con la definición del problema, los instrumentos de política y la solución esperada. No se espera evaluar cada uno de los programas en lo individual, sino poner la mirada en el conjunto de las intervenciones.
- ***Congruencia***: Se refiere a asegurar que los objetivos perseguidos con la intervención se derivan del diagnóstico realizado y que, por tanto, el programa está bien orientado.
Implementación
- ***Equidad***: Se recupera la definición presentada en la etapa de diseño, ajustándola para resaltar que en la implementación, este criterio será valorado en función de qué tanto la ejecución de la política o programa promueve la igualdad y diferenciación para asegurar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos.
- ***Suficiencia***: Analiza en qué medida el conjunto de las acciones que el programa está llevando a cabo (la implementación) está beneficiando a la población objetivo y de qué forma esta oferta está contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de estas personas.

- ***Eficacia***: Implica valorar en qué medida la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada para lograr las metas y los objetivos de la acción[7].
- ***Oportunidad:*** Que las acciones desarrolladas resulten convenientes y adecuadas a las circunstancias coyunturales donde son demandadas.
- ***Articulación***: Hace referencia a la relación virtuosa entre órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal) y a la concreción de las políticas en el ámbito.
- Coordinación: Se considera las relaciones intrainstitucionales e interinstitucionales. Coordinación intrainstitucional: Se refiere a la concertación de esfuerzos realizados dentro de las instituciones (por sus diferentes departamentos y/o áreas) para alcanzar los objetivos comunes. Coordinación interinstitucional: Se refiere a la necesidad de crear sinergias y complementariedad entre las distintas instituciones de gobierno y otros organismos (sector privado, organizaciones locales, etcétera) para incrementar el impacto de una política o programa.

Fuentes: Blanco (2008) e INEE (2017d).

En el caso del criterio de equidad, éste se analizó trasversalmente, al valorar si las diferentes acciones y mecanismos de la intervención pública contribuyen a la igualdad de oportunidades, desde las características diversas y las necesidades particulares de la población escolar que es atendida a través de los servicios educativos multigrado. De igual manera, los criterios de articulación y coordinación permitieron evaluar en la implementación de los programas, la vinculación entre los diferentes niveles de las políticas. A continuación, se exponen cada uno de los momentos que siguió el estudio cualitativo.

Diseño de la evaluación

La Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos del INEE elaboró dos matrices de evaluación, las cuales fueron enriquecidas por el equipo consultor. Las matrices incluyeron los siguientes elementos por dimensión: definición de las dimensiones y sus componentes, criterios de evaluación, referentes de mejora y las preguntas específicas a realizar a los distintos actores entrevistados, tanto para SEP como para CONAFE (véase el Anexo).

La diversidad de la educación multigrado es un objeto complejo de estudio. Por ello, se planteó un primer acercamiento a la educación multigrado que consistió, por parte de las autoridades del INEE, en elaborar una tipología que permitiera clasificar y analizar los distintos escenarios en los que se encuentran las escuelas multigrado. Además, esto facilitó la identificación de los casos de estudio que en su conjunto permitieron definir las

[7] Para la definición de este criterio fue necesario adoptar el trabajo sobre Eficacia escolar y factores asociados en América Latina, encabezado por Rosa Blanco.

características generales de este tipo de escuelas y valorar el cumplimiento del derecho a la educación de calidad en la implementación a nivel micro de la política educativa.

Esta tipología se construyó a partir de cuatro dimensiones, tres de ellas de carácter estructural del sistema educativo y una contextual. La variable contextual, en un primer momento, se consideró que fuese el entorno con alto grado de marginación. Sin embargo, debido a que esta dimensión es una constante en las escuelas multigrado (80% de las escuelas se localizan en localidades con grado de marginación alto o muy alto), se determinó que la condición de aislamiento era un elemento que diferenciara a los centros escolares: la distancia de las localidades donde se asientan las escuelas multigrado hacia sus respectivas cabeceras municipales puede determinar aspectos que podrían influir en el funcionamiento de los centros escolares, tales como la permanencia y asistencia de los docentes en las escuelas, las vistas de acompañamiento y supervisión a los docentes, las condiciones de equipamiento e infraestructura de las aulas, el acceso a servicios públicos y programas sociales, entre otros elementos.

Mientras que las variables estructurales refieren a la respuesta que ha dado el Estado para garantizar este derecho (oferta educativa)[8]. Por lo tanto, las dimensiones de esta tipología están construidas considerando la tensión existente entre la exigibilidad (demanda educativa) y la garantía (oferta educativa) del derecho a la educación de calidad, de la siguiente manera:

Dimensiones estructurales:

1. Nivel educativo
2. Tipo de servicio
3. Número de docentes que tiene la escuela

Dimensión contextual:

4. Condición de aislamiento de la localidad

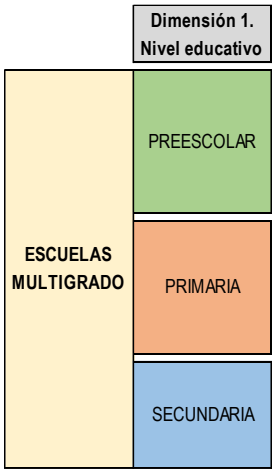
[8] Este siguiente apartado proviene del documento interno del INEE (2017d).

Las combinaciones obtenidas a partir de las distintas dimensiones permitieron observar un número determinado de escenarios (tipos) de escuelas multigrado. A continuación se describen cada una de las dimensiones:

Dimensión 1 Nivel educativo

El artículo 27 de la Ley General de Educación señala que la educación básica está compuesta por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Se considera al nivel educativo como la primera dimensión dado que es la clasificación original a partir de la cual es posible observar las mayores diferencias respecto a los componentes de la política educativa: currículo, materiales y prácticas educativas; infraestructura y equipamiento; gestión y organización escolar; supervisión y asesoría técnico pedagógica; y formación inicial y formación continua de figuras docentes.

Diagrama 1. Tipología de escuelas multigrado (dimensión 1)



Fuente: INEE (2017d)

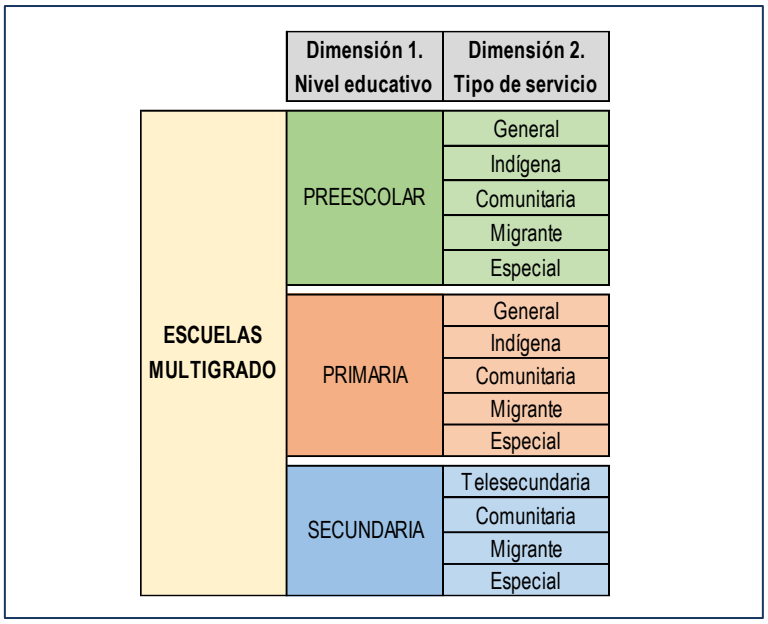
Dimensión 2 Tipo de Servicio

Se consideró el tipo de servicio como la segunda dimensión dado que es la categoría a partir de la cual es posible identificar particularidades dentro de cada nivel educativo (dimensión 1). Para el caso específico de la educación multigrado los tipos de servicio por cada nivel educativo son los siguientes:

- Nivel preescolar: general, indígena, comunitario, migrante y educación especial.
- Nivel primaria: general, indígena, comunitario, migrante y educación especial.

- Nivel secundaria: telesecundaria, comunitario, migrante y educación especial.

Diagrama 2. Tipología de escuelas multigrado (dimensiones 1 y 2)



Fuente: INEE (2017d)

La existencia de los diversos tipos de servicio encuentran su sustento normativo en el artículo 38 de la Ley General de Educación que señala: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”. Así como en el artículo 9 de la citada norma, que señala que el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluida la educación especial.

Dimensión 3 Número de figuras docentes

El número de figuras docentes asignadas a cada escuela multigrado es un elemento determinante en la educación multigrado, pues tiene implicaciones en la gestión escolar y los procesos educativos. En las escuelas multigrado un docente debe realizar tareas administrativas y de gestión propias de la dirección de la escuela; sin embargo, estas escuelas no cuentan con personal de dirección asignado.

Otro aspecto relevante es el hecho de que las figuras docentes son distintas en los tipos de servicios. Para el caso de los servicios general, indígena, telesecundaria, migrante y

educación especial, se trata de docentes con formación profesional; mientras que para el servicio comunitario (CONAFE) las figuras docentes se denominan Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), como ya se expuso, los LEC, aunque son jóvenes que reciben capacitación y tutorías permanentes, no cuentan formación profesional para la docencia.

Es importante mencionar que para el caso de la educación comunitaria, un LEC es encargado de coordinar los procesos de aprendizaje en cada nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria), aunque existe la posibilidad de que se asigne un LEC adicional en caso de que el grupo sea mayor a diecisiete alumnos (este proceso es conocido como doble asignación). Por lo anterior, se consideran multigrado todos los servicios educativos comunitarios.

De acuerdo al número de figuras educativas, por tipo de servicio, se consideran escuela multigrado los preescolares:

- Generales con un docente (unitario)
- Indígenas con un docente (unitario)
- Todos los preescolares comunitarios
- Migrantes con un docente
- De educación especial con un docente

De acuerdo al número de figuras educativas, por tipo de servicio, son escuelas multigrado las primarias:

- Generales con uno, dos o tres docentes
- Indígenas con uno, dos o tres docentes
- Todas las primarias comunitarias
- Migrante con uno, dos o tres docentes
- De educación especial con uno, dos o tres docentes

De acuerdo al número de figuras educativas, por tipo de servicio, se consideran escuelas multigrado las siguientes secundarias:

- Telesecundarias con uno o dos docentes
- Todas las secundarias del tipo servicio comunitario
- Migrante con uno o dos docentes
- De educación especial con uno o dos docentes

Diagrama 3. Tipología de escuelas multigrado (dimensiones 1, 2 y 3)

	Dimensión 1. Nivel educativo	Dimensión 2. Tipo de servicio	Dimensión 3. Figuras docentes
ESCUELAS MULTIGRADO	PREESCOLAR	General	Unitario
		Indígena	Unitario
		Comunitaria	LEC
		Migrante	Unitario
		Especial	Unitario
	PRIMARIA	General	Unitaria
			Bidocente
			Tridocente
		Indígena	Unitaria
			Bidocente
			Tridocente
		Comunitaria	LEC
		Migrante	Unitaria
			Bidocente
			Tridocente
		Especial	Unitaria
			Bidocente
			Tridocente
	SECUNDARIA	Telesecundaria	Unitaria
			Bidocente
		Comunitaria	LEC
		Migrante	Unitaria
			Bidocente
		Especial	Unitaria
			Bidocente

Fuente: INEE (2017d)

Dimensión 4 Condición de aislamiento

Los contextos geográficos son determinantes para entender y evaluar la educación multigrado. De acuerdo al CONAPO (2017), la ubicación aislada impacta en la accesibilidad a servicios y productos básicos, por ejemplo, los promedios de escolaridad de sus habitantes son menores y 40% de los pobladores que viven en localidades aisladas carecen de cobertura de servicios de salud. Para ello, se seleccionó el grado de aislamiento como la cuarta dimensión de la tipología. CONAPO (2017) establece cinco tipos de clasificación que establecen la condición de ubicación geográfica de las localidades menores de 2,500 habitantes (la numeración es la que establece CONAPO):

0. Áreas urbanizadas primarias o secundarias, corresponden a una ciudad o a una localidad mixta.

1. Cercanas a un área urbanizada primaria, ubicada a 5 kilómetros o menos de una ciudad.

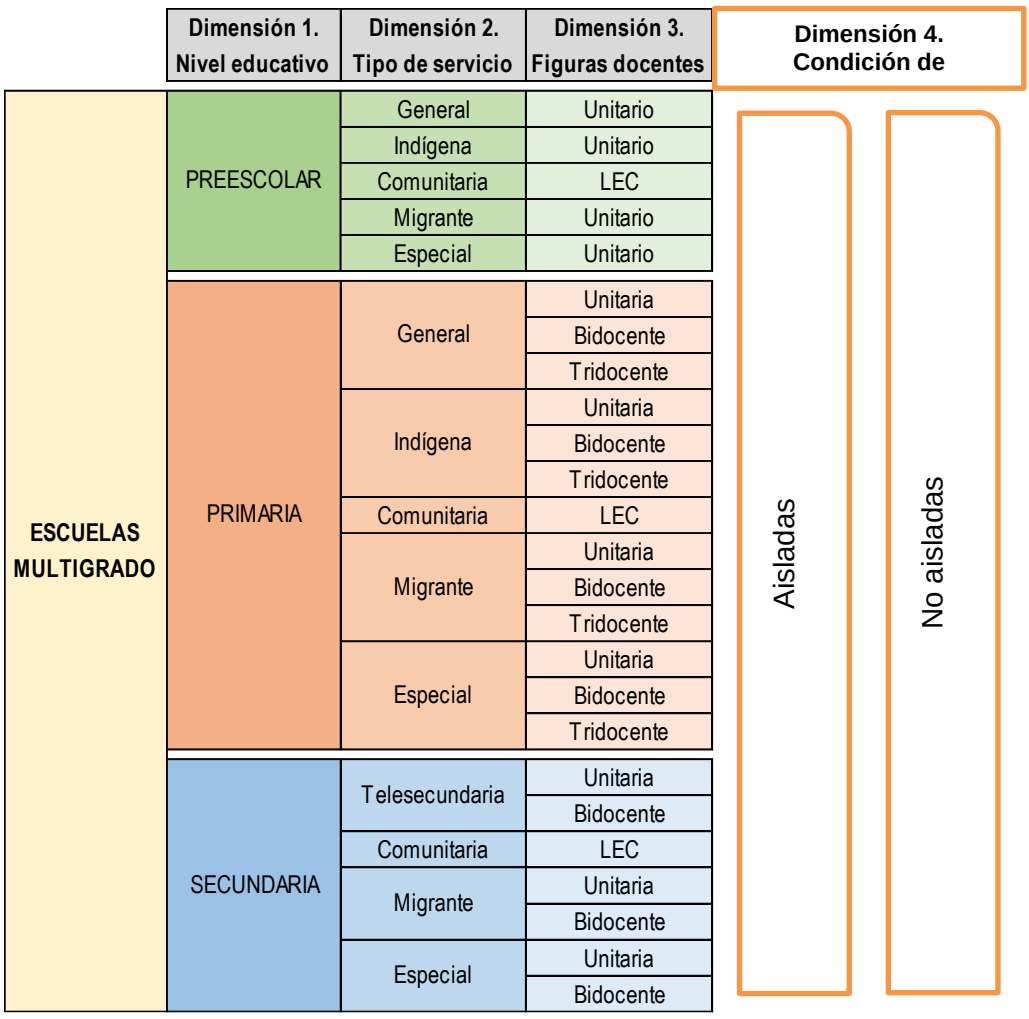
2. Cercanas a un área urbanizada secundaria, ubicada a más de 5 kilómetros de una ciudad y a 2.5 kilómetros o menos de una localidad mixta.

3. Cercanas a una carretera, ubicada a más de 5 kilómetros de una ciudad, a más de 2.5 kilómetros de una localidad mixta y a 3 kilómetros o menos de una carretera.

4. Aisladas, ubicada a más de 5 kilómetros de una ciudad, a más de 2.5 kilómetros de una localidad mixta y a más de 3 kilómetros de una carretera.

Para efectos de la tipología, los cuatro primeros tipos se consideran No Aislados y la última como Aislada. Las escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo se clasifican en los números 3 y 4 (véase la Tabla 6).

Diagrama 4. Tipología de escuelas multigrado (dimensiones 1, 2, 3 y 4)



Fuentes: Elaboración propia (condición de ubicación) e INEE (2017d)

Como se mencionó, la complejidad y diversidad de la educación multigrado resultan dificiles de observar. De ahí la utilidad de una tipologia que permita idenfiticar, al menos teóricamente, los distintos escenarios que se presentan en la realidad.

Trabajo de campo a partir de la tipología

Con la finalidad de contar con información suficiente y verificable sobre el cumplimiento del derecho a la educación de calidad en la micro-implementación de la educación multigrado, el trabajo de campo se realizó en tres entidades federativas (Durango, Yucatán y Guanajuato), específicamente en 31 escuelas, las cuales se detallan en la

Tabla 6. Para la selección de las entidades federativas se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

1. Distribución geográfica: norte, centro y sur del país.
2. Iniciativas locales: que las autoridades estatales implementasen algún tipo de intervención específica dirigida a este tipo de escuelas.
3. Seguridad para realizar las visitas: que fuesen Estados que cuenten con un contexto de seguridad político-social que asegurase la recolección de información sin poner en riesgo la integridad del equipo consultor y la del equipo del INEE.

La información que sustentó al segundo criterio se recuperó a partir de cedulas de información del Proyecto de Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado (PRONAEME) que fueron actualizadas por la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos con el apoyo de los enlaces estatales para la educación multigrado. De esta manera, se identificaron algunas acciones dirigidas a este tipo de escuelas en relación con las siguientes dimensiones: currículo, materiales y prácticas educativas, formación inicial y continua, gestión escolar, supervisión y asesoría técnico pedagógica, que las autoridades estatales han implementado con el objetivo de mejorar el servicio en las escuelas multigrado. En este sentido, se destacan los estados de Durango, Guanajuato y Yucatán, debido a las acciones que realizan incluyen componentes de adaptaciones curriculares, formación docente, gestión escolar, acompañamiento y supervisión específicos para multigrado (véase la Tabla 4.).

Tabla 4. Intervenciones específicas a nivel estatal en las entidades donde se desarrolló el trabajo de campo

ESTADO	COMPONENTE	INTERVENCIONES ESTATALES	UNIDAD RESPONSABLE
Chiapas	Currículo, materiales y formación docente	"Proyecto para la mejora educativa de escuelas unitarias en educación indígena del estado de Chiapas"	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) y la Secretaría de Educación de Chiapas
San Luis Potosí	Formación docente	a) Desarrollo Profesional en Comunidades Docentes Multigrado para la equidad y la inclusión en los municipios participantes en la CNCH b) Diplomado “Formación de Comunidades Docentes	PIEE y la Secretaría de Educación de SLP

		Multigrado para la Atención a la Diversidad en Educación básica ”	
Durango	Formación docente	Mejora de los aprendizajes en las escuelas multigrado del estado de Durango	Secretaría de Educación del Estado de Durango
		Talleres Autoadministrables “Competencias didácticas para la planeación didáctica multigrado”	
	Supervisión y asesoría técnico pedagógica	Manual del supervisor con escuelas multigrado	
Veracruz	Formación docente	Especialidad en Docencia Multigrado	Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Guanajuato	Supervisión y asesoría técnico pedagógica	Asesores Itinerantes	Dirección de Inclusión Educativa / Departamento de Escuelas Multigrado
	Formación docente	Formación continua de docentes multigrado	v Dirección de Inclusión Educativa / Departamento de Escuelas Multigrado
	Currículo, materiales y prácticas educativas	Propuesta Curricular para Escuelas Primarias Multigrado	Dirección de Inclusión Educativa / Departamento de Escuelas Multigrado
Sinaloa	Currículo, materiales y prácticas educativas	Orientaciones didácticas para la organización y funcionamiento de la escuela multigrado	Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa
Yucatán	Currículo, materiales y prácticas educativas	Antología de Proyectos Integradores Propuesta de Reorganización Curricular para escuelas multigrado	Órgano Ejecutor de Gestión Educativa Multigrado de la SEP Yucatán
	Gestión escolar	Manual del Enlace Itinerante	
	Formación docente	Diplomado Semipresencial a docentes multigrado	

Fuente: Elaboración del equipo del INEE con información recuperada de cedulas de información del PRONAEME, 2017.

Adicionalmente, se levantó información en cuatro Estados (Veracruz, San Luis Potosí, Chiapas y Sinaloa) a nivel meso. Se eligieron tales entidades por el alto porcentaje que cuentan de escuelas multigrado (véase la Tabla 5), además que se procuró tener una diversidad geográfica en el país. Es así como se recuperó información en campo en siete entidades federativas: tres que valoraron los niveles meso-micro y micro y cuatro entidades en las que se realizó un análisis meso.

Tabla 5. Proporción de escuelas multigrado de educación básica por entidad federativa 2014-2015

Entidad federativa	Total de escuelas de educación básica	Total de escuelas multigrado de educación básica	% Proporción de escuelas multigrado
Chiapas	17487	9722	55,6%
Zacatecas	4626	2404	52,0%
San Luis Potosí	7690	3957	51,5%
Durango	4969	2371	47,7%
Tabasco	4638	2109	45,5%
Chihuahua	5472	2257	41,2%
Oaxaca	11783	4785	40,6%
Hidalgo	7333	2932	40,0%
Veracruz	19749	7781	39,4%
Guerrero	9627	3744	38,9%
Nayarit	2691	1009	37,5%
Campeche	1675	628	37,5%
Michoacán	10514	3765	35,8%
Nacional	**207047**	**71608**	**34,6%**
Sinaloa	5455	1870	34,3%
Puebla	11022	3771	34,2%
Tamaulipas	5109	1714	33,5%
Baja California Sur	949	297	31,3%
Guanajuato	10116	3058	30,2%
Jalisco	11978	3519	29,4%
Querétaro	3319	953	28,7%
Sonora	3798	1055	27,8%
Quintana Roo	1733	436	25,2%
Coahuila	3708	920	24,8%
Yucatán	2855	662	23,2%
Aguascalientes	1525	335	22,0%
Morelos	2552	546	21,4%
Colima	985	207	21,0%
Nuevo León	5620	1031	18,3%
Tlaxcala	1765	306	17,3%
México	16662	2738	16,4%
Baja California	3189	337	10,6%
Ciudad de México	6453	389	6,0%

Fuente: Elaboración propia con datos del Panorama Educativo de México (INEE, 2015a).

El trabajo de campo en las tres entidades micro-meso se desarrolló entre los meses de diciembre de 2017 y febrero de 2018. Con base en la tipología, la selección de las escuelas se realizó en un trabajo conjunto entre el equipo de INEE y el equipo consultor; la cual fue validada por las autoridades educativas estatales. En ocasiones, por cuestiones de logística o de inconsistencias entre la información documental y la realidad

de los establecimientos (como escuelas con clave indígena que no atendían a grupos étnicos o donde el número de docentes no coincidía), los centros escolares propuestos tuvieron que ser sustituidos por otros. Ello ocurrió en alrededor de cinco casos.

La recolección de datos micro consistió en cinco instrumentos:

1. Entrevista individual al docente.
2. Entrevista grupal a miembros del Comité o Asociación de Padres de Familia, Consejo Escolar de Participación Social de la Educación (CEPS) o de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC).
3. Levantamiento de una cédula contextual que da cuenta de la existencia y condiciones de la infraestructura y equipamiento escolar y de la localidad.
4. Levantamiento de una cédula por docente, en la cual se obtuvieron datos de su formación, trayectoria laboral y condiciones laborales.
5. Dos entrevistas grupales por entidad dirigida a figuras de acompañamiento y supervisión, tanto estatales (supervisores, asesores técnicos pedagógicos y asistentes itinerantes), como del CONAFE (capacitadores tutores, asesores educativos y asistentes pedagógicos itinerantes), procurando que atendieran a las escuelas incluidas en el trabajo de campo.

La visita a cada centro escolar se realizó por parte de, al menos, dos miembros del equipo consultor, en ocasiones acompañados por funcionarios del INEE. Cada visita tenía una duración de una jornada escolar matutina y durante la misma se entrevistaba de forma individual a un docente y de forma grupal, al menos, tres madres o padres de familia que formasen parte del CEPS o de la APEC en las escuelas del CONAFE. En promedio cada entrevista tuvo una duración de una hora.

Las autoridades estatales tanto del CONAFE, como de las secretarías estatales de educación proporcionaron las facilidades de transporte para acceder a las localidades. Fuera de tal invaluable apoyo, no participaron ni estuvieron presentes durante el levantamiento de los datos.

Tabla 6. Listado de escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo

Núm.	Estado	Modalidad	Subsistema	Municipio	Condición de aislamiento[9]
1	Durango	Preescolar general unitario	SEP	Durango	3
2		Primaria general unitaria (Multinivel)	SEP	Durango	4
3		Primaria general bidocente	SEP	Durango	3
4		Telesecundaria bidocente			
5		Primaria General tridocente	SEP	Durango	3
6		Preescolar indígena Unitaria	DGEI	Mezquital	3
7		Primaria indígena unitaria	DGEI	Mezquital	4
8		Primaria indígena bidocente	DGEI	Mezquital	4
9		Preescolar Comunitario Unitario	CONAFE	Santiago Papasquiaro	3
10		Primaria Comunitaria Unitaria			
11		Secundaria Comunitaria Unitaria	CONAFE	Canatlán	3
1	Guanajuato	Preescolar general unitario	SEP	San Luis de la Paz	3
2		Primaria general unitaria	SEP	Pénjamo	3
3		Primaria general unitaria	SEP	San Luis de la Paz	3
4		Primaria general tridocente	SEP	San Francisco del Rincón	3
5		Telesecundaria unitaria	SEP	Pénjamo	4
6		Telesecundaria unitaria	SEP	San Luis de la Paz	4
7		Telesecundaria bidocente	SEP	San Luis de la Paz	4
8		Preescolar comunitario unitario	CONAFE	San Luis de la Paz	4
9		Primaria comunitaria unitaria			
10		Secundaria comunitaria unitaria	CONAFE	San Luis de la Paz	3
1	Yucatán	Preescolar general unitario	SEP	Motul	3
2		Primaria general unitaria	SEP	Tizimin	3
3		Primaria general tridocente	SEP	Tizimin	3
4		Telesecundaria bidocente	SEP	Yobaín	3
5		Preescolar indígena unitario	DGEI	Chankom	3

[9] De acuerdo al CONAPO (2017), las localidades número 3, son cercanas a una carretera, ubicadas a más de 5 kilómetros de una ciudad, a más de 2.5 kilómetros de una localidad mixta y a 3 kilómetros o menos de una carretera. Mientras que las 4 son aisladas, es decir, ubicadas a más de 5 kilómetros de una ciudad, a más de 2.5 kilómetros de una localidad mixta y a más de 3 kilómetros de una carretera.

6		Primaria indígena unitaria	DGEI	Tixmehuac	3
7		Primaria indígena tridocente	DGEI	Valladolid	3
8		Preescolar Comunitario Bidocente	CONAFE	Motul	3
9		Primaria Comunitario Unitaria	CONAFE	Peto	3
10		Secundaria Comunitario Unitaria	CONAFE	Tixcacalcupul	3

Fuente: Elaboración propia.

De manera original se planteó, de acuerdo a la tipología realizar diez visitas a escuelas por Estado, específicamente a un preescolar de cada modalidad (general, indígena y comunitario), a una primaria unitaria de las tres modalidades, a una primaria tridocente de dos modalidades (general e indígena, pues son prácticamente inexistentes las comunitarias), a una telesecundaria y a una secundaria comunitaria.

Sin embargo, esta selección "ideal" de centros escolares tuvo que modificarse debido a los siguientes factores enfrentados durante el trabajo de campo:

1. Originalmente se había planteado desarrollar una parte del trabajo de campo micro en Veracruz, pero no existieron condiciones para garantizar la seguridad del equipo consultor que visitaría las escuelas. Por ello, tal entidad fue sustituida por Guanajuato, estado donde no localizamos la existencia de escuelas indígenas multigrado, por lo que se tomó la decisión de visitar mayor número de telesecundarias, a fin de contar con más casos de esa modalidad.
2. No localizamos la existencia de telesecundarias unitarias en Yucatán, por lo que se visitó una bidocente.
3. En un par de localidades se tomó la decisión, por aspectos logísticos y operativos, de visitar dos centros escolares.
4. En Durango se incluyó una primaria extra la cual tiene particularidades, ya que trabaja mediante un programa estatal llamado Multinivel. Es decir, un solo docente atiende en un aula a alumnos de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.
5. La complejidad de la evaluación y la incompatibilidad entre su calendario escolar y el periodo en el que se levantó la información en campo no permitieron incorporar el estudio de centros escolares de población jornalera agrícola migrante. Sin embargo, el INEE ya ha publicado Directrices para la atención a esa población.

Tal como se ha comentado, el trabajo de campo incluyó 31 escuelas ubicadas en 16 municipios, que procuran dar cuenta de la diversidad del multigrado.

Las entrevistas a nivel meso fueron grupales y se desarrollaron entre los meses de diciembre de 2017 a febrero de 2018. El INEE coordinó la asistencia de los funcionarios entrevistados en las respectivas ciudades capitales estatales, tanto de CONAFE como de las secretarías estatales. La participación se organizó a partir de temáticas establecidas en las siete dimensiones de análisis. Es decir, el guion de entrevistas se dividió en bloques y en cada uno se procuraba que participaran los actores involucrados en las temáticas. En ocasiones los funcionarios entrevistados participaron en más de un bloque.

Las entrevistas grupales fueron dirigidas por, al menos, dos miembros del equipo consultor durante cada sesión, además de la participación de un funcionario de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos, así como de miembros de las DINEE en el estado. En promedio, cada bloque de entrevista tuvo una duración de 2.5 horas y la visita a cada entidad para recolectar los datos meso fue de cinco días hábiles. En las entrevistas meso participaron 89 funcionarios de las Delegaciones Estatales del CONAFE y 278 funcionarios en diversas áreas educativas estatales.

A nivel macro se realizaron entrevistas grupales a funcionarios de las siguientes Direcciones Generales de la SEP en la Ciudad de México: Desarrollo Curricular, Materiales Educativos y Educación Indígena, además de un equipo de las oficinas centrales del CONAFE. Ello durante el primer bimestre de 2018, las mismas fueron organizadas por funcionarios del INEE quienes participaron de forma activa en su desarrollo, al igual de un miembro del equipo consultor. Como limitante a nivel macro, hay que destacar que por cuestiones de tiempo y logística, no se realizaron entrevistas en las siguientes instancias, las cuales estaban contempladas en el planteamiento original: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación; Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente e Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa.

Las entrevistas de los tres niveles fueron grabadas con el consentimiento de los informantes. En el nivel micro se les entregó un documento informativo de los propósitos y alcances de la evaluación. Por cuestiones de confidencialidad de los participantes, se mantiene su anonimato, al igual que el nombre de las localidades incluidas en la evaluación.

Sistematización, análisis de la información y elaboración del Informe de Evaluación

De manera inicial, el equipo consultor llenaba al finalizar cada semana de campo un documento llamado *Notas de Campo*, para: 1) registrar información medular para los objetivos de la evaluación, 2) anotar por escrito inferencias y reflexiones que den respuestas preliminares a las grandes preguntas del presente estudio evaluativo, e 3) identificar informantes y testimonios claves para el procesamiento y análisis de los datos.

Durante el levantamiento de los datos se elaboró el *Reporte de Trabajo de Campo* mediante el cual se registró: 1) la valoración general de la logística e instrumentos empleados en el trabajo de campo a fin de identificar posibles dificultades a solucionar; 2) los avances del trabajo de campo a partir del número de agentes entrevistados por escala de la política y subsistema, así como el número y los datos de las escuelas y localidades visitadas en el levantamiento a nivel micro.

Las entrevistas se trascribieron y procesaron en el programa Atlas.Ti. Para ello, las entrevistas transcritas se codificaron de forma manual a partir de una serie de nomenclaturas establecidas en el *Libro de Códigos* (ver Anexos), el cual incluyó información del código, su descripción y los referentes de mejora.

Así mismo, se triangularon los datos derivados de entrevistas, cuestionarios y documentos recopilados en el trabajo de campo, además del análisis de otras evidencias sobre el tema recogidas en el estado del arte: evaluaciones, diagnósticos, estudios e investigaciones.

A partir de la codificación se elaboró un *Reporte Analítico* por Estado en el cual se organizó la información por dimensiones y códigos. Cada Reporte tuvo una extensión de entre 150 y 300 cuartillas y estuvo compuesto por los extractos de entrevistas en los que, los diversos informantes de los tres niveles, aportaban datos de cada dimensión y código. Este documento fungió como materia prima para elaborar los Capítulos 4, 5 y 6 del presente Informe. Cada integrante del equipo de trabajo asumió la responsabilidad de redactar los resultados de alguna de las dimensiones a partir del análisis de los datos obtenidos en los Reportes.

A partir de la redacción de los resultados, se elaboraron entre los miembros del equipo de evaluación las fortalezas, oportunidades y recomendaciones de la educación multigrado por dimensión, las cuales se plasman en el capítulo final de esta evaluación.

A lo largo de los diferentes momentos de la evaluación, el equipo del INEE brindó seguimiento y acompañamiento al trabajo realizado por el equipo consultor externo con el propósito de asegurar que la realización de la evaluación cumpliera con los requisitos normativos y técnicos necesarios.

Capítulo 3. Análisis cuantitativo

En México, el Estado imparte educación básica en tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Según la SEP (2017), lo hace con la finalidad de brindar conocimientos y formar habilidades fundamentales para la vida cívica, el ejercicio de los derechos y el desarrollo integral; tales conocimientos y habilidades están orientados de manera tal que se permita la continuación de estudios a otros niveles educativos. Para alcanzar este fin, el Estado ha creado diferentes tipos de escuelas, las cuales se convierten en espacios donde se concentra el personal directivo y docente que, a través de distintas prácticas educativas, transmite conocimientos, valores culturales o sociales, además, de la relación enseñanza básica de los aprendizajes dispuestos en el currículo nacional.

El Estado ha buscado ampliar la cobertura de la educación básica impulsando, en diferentes etapas y momentos, la creación de escuelas que se ubican en localidades urbanas y rurales; que se han sostenido de recursos públicos o privados; que se diferencian por el tipo de servicio que ofrecen; que, en ocasiones, están dirigidas a población mestiza, indígena o migrante; y funcionan con organización completa o multigrado. Esta diversidad ha generado una multitud de escenarios educativos que hacen muy distintas las oportunidades de quienes habitan en el campo o en la ciudad y pertenecen a un estrato económico u otro (Favila y Lenin, 2017).

Este capítulo busca identificar cuáles son las características básicas que diferencian a las escuelas multigrado de aquellas otras escuelas que tienen una estructura funcional en la escuela que les permite ofrecer educación con, al menos un docente, en todos los grados que imparte. Con esa intención, el capítulo se ha divido en cinco apartados. El primero de ellos es esta breve introducción, la cual marca la pauta del análisis.

El segundo apartado, por sus características básicas, ubica a la educación multigrado en el marco del Sistema Educativo Nacional (SEN), específicamente en la educación básica. Incluye una descripción estadística de las características de las escuelas multigrado en diferentes elementos que tienen los tres niveles educativos básicos, entre ellos: el tipo de servicio, el tipo de sostenimiento, el ámbito, el grado de marginación y el tipo de aislamiento de la localidad donde se ubican las escuelas.

El tercer apartado analiza, por medio de una descripción de datos, cómo están distribuidos entre tipos de servicio y en la escala estatal la matrícula de alumnos y los docentes que conforman las escuelas multigrado. Además, ofrece un comparativo con el resto de las escuelas de educación básica. El análisis pretende mostrar las diferencias que prevalecen en el número y promedio de alumnos que cursan en cada tipo de servicio en las escuelas multigrado del país. También busca hacer una descripción estadística de la dispersión de los docentes que enseñan en escuelas multigrado.

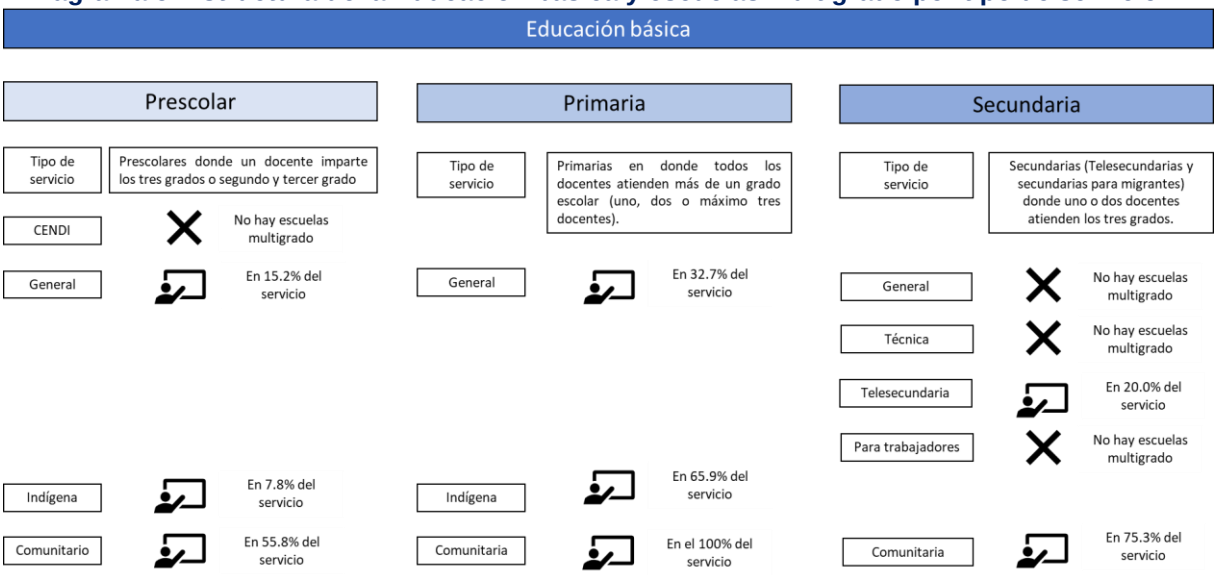
El cuarto apartado expone los resultados de los niveles de logro que obtuvieron los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundarias en las escuelas multigrado, y presenta una comparación con las escuelas no multigrado de educación básica (públicas y privadas). Los datos se presentan en función de los ámbitos evaluados en la prueba Planea, en su versión de Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE) aplicado en el Ciclo Escolar 2015-2016 para las características de los aprendizajes que poseen en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, la finalidad de este apartado fue conocer las brechas en el rendimiento académico de los estudiantes que cursaban en una escuela multigrado (generalmente pública) y el resto de las escuelas del Sistema Educativo Nacional.

Finalmente, en el quinto apartado se presentan los principales hallazgos y conclusiones derivadas de la exploración estadística. En cada uno de las partes se exponen aspectos teóricos y técnico-metodológicos que ayudarán al lector a entender el panorama general que guardan las escuelas multigrado en México, teniendo como punto de comparación al resto de escuelas de educación básica, tanto públicas como privadas.

3.1. Las escuelas multigrado en el Sistema Educativo Nacional

En México, de acuerdo con el INEE, la escuelas multigrado son aquellas en las que, por sus condiciones de organización escolar, los profesores atienden más de un grado educativo en la escuela (INEE, 2019). Las escuelas multigrado que se encuentran en educación básica están inmersas en los diferentes tipos servicio en cada nivel escolar. Así, es posible encontrar estas escuelas los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria (aunque en cada nivel su conformación es distinta). La siguiente ilustración muestra cómo están distribuidas las escuelas multigrado en educación básica según el nivel educativo y el tipo de servicio del que se trata.

Diagrama 5. Estructura de la Educación básica y escuelas multigrado por tipo de servicio



Fuente: Elaboración propia con base en las definiciones de INEE (2018).

Aunque la definición de escuelas multigrado es diferente para cada nivel educativo, esta responde a las diferentes combinaciones estructurales que suceden en las escuelas de educación básica.[10] En preescolar, los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)[11] no poseen una categoría de escuelas multigrado que pueda ser comparable en este estudio. Sin embargo, los servicios de preescolar en escuelas generales e indígenas pueden ser otorgados en escuelas un docente imparte los tres grados de preescolar o el segundo y tercer grado. Finalmente, los cursos que ofrecen las escuelas comunitarias, a cargo del CONAFE[12], satisfacen en una proporción la condición de ser espacios educativos donde un solo docente (líderes para la educación comunitaria) imparte todos los grados escolares.

En primaria, las escuelas multigrado están definidas como planteles donde todos los maestros atienden más de un grado escolar (uno, dos o máximo tres docentes). De este

[10] En el Anexo se ofrece un listado de las diferentes definiciones que el INEE ha considerado para las escuelas multigrado.
[11] "[i]nstancia que presta atención educativa y asistencial a niños y niñas entre los 45 días hasta los 5 años 11 meses de edad, a través de tres modalidades: escolarizada, semi-escolarizada y no escolarizada" (Secretaría de Educación Pública, 2002, pág. 5)
[12] "El Modelo de Educación Inicial del CONAFE tiene como tarea principal favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños de cero a tres años once meses, mediante el enriquecimiento de las prácticas de crianza de sus familias, agentes educativos y otros miembros de la comunidad, que intervienen en la vida de los infantes, a través de sesiones, visitas domiciliarias, estrategias de difusión y divulgación, así como de materiales educativos, con apego y respeto a la diversidad cultural y de género que existe en las comunidades que son atendidas" (CONAFE, 2018c, pg 1).

modo, las primarias generales e indígenas (en una proporción de ellas) pueden clasificarse también escuelas multigrado. Los cursos comunitarios que se imparten en primaria en su totalidad están clasificados como multigrado (el modelo educativo de los cursos y la estructuración de la intervención del CONAFE[13] satisfacen la definición).

En secundaria, los servicios educativos de este nivel educativo que generalmente ofrecen clases con uno o dos docentes (por la propia construcción de sus modelos de enseñanza) son las Telesecundarias y las escuelas para migrantes. En estas secundarias uno o dos docentes atienden los tres grados escolares. Además, se suman a los dos servicios anteriores a una proporción de escuelas comunitarias donde uno o dos de los Líderes de Educación Comunitaria (LEC) imparte más de un grado escolar (en la práctica se consideran espacios educativos con un solo líder LEC).

En las siguientes secciones de este apartado se describe la dimensión del Sistema Educativo Nacional y se realiza una comparación con las escuelas multigrado que hay en los diferentes niveles educativos, tipos de servicio, tipos de sostenimiento, ámbitos, grados de marginación y asilamiento. La finalidad es mostrar cómo las escuelas multigrado enfrentan diferencias en la equidad de los servicios educativos que ofrece a sus estudiantes el Estado mexicano. Es necesario comentar que los cálculos que aparecerán en los cuadros subsecuentes son resultado de la exploración de las bases de datos del Marco General de Escuelas 2015-2016 (MGE15-16) cuya elaboración está a cargo del INEE.

3.1.1. Dimensión de las escuelas multigrado por nivel educativo y tipo de servicio

En México, durante el Ciclo Escolar 2015-2016, habían 226,298 planteles de educación básica, de los cuales 39.5% correspondía al nivel preescolar (89,409 escuelas), 43.3% al nivel primaria (98,004 escuelas) y 17.2% a escuelas secundarias (38,885 planteles). A su vez, en educación básica se atendieron 25.8 millones de estudiantes: en preescolar 4.8 millones (18.6%), en primaria 14.2 millones (55.0%) y en secundaria 6.8 millones de alumnos (26.4%). Por su parte, el número de docentes de este nivel educativo era 1.2 millones; de éstos, poco más 230 mil (18.6%) docentes impartía clases en educación preescolar, 574 mil en educación primaria (47.3%) y más de 408 mil (33.7% docentes lo

[13] Para conocer más sobre el modelo educativo y la intervención del CONAFE en las zonas de alta y muy alta marginación de los ámbitos rurales véase: https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe

hacían en escuelas de educación secundaria. La Tabla 7 sintetiza las dimensiones del Sistema Educativo Nacional (SEN) de acuerdo con sus tipos de servicio y también muestra un comparativo con las escuelas multigrado.

Las escuelas multigrado, para el Ciclo Escolar 2015-2016, eran una tercera parte de los planteles escolares (72,987). El total de alumnos que asistían a este tipo de escuelas era superior a 1.7 millones (6.9% respecto al total de estudiantes de educación básica), mientras que más de 106 mil maestros y maestras (8.8% respecto al total de docentes de educación básica) atendía en la modalidad multigrado los servicios educativos del Estado mexicano.

A pesar de que las proporciones son relativamente bajas en la escala nacional, cuando se analizan los datos en los tres niveles educativos de educación básica se observa que 43.3% de las primarias en México eran escuelas multigrado (42,513 planteles), practicante 1 de cada 3 preescolares también lo era (24,326 planteles); así mismo, 15.6% de las secundarias (6,148 planteles) eran escuelas donde uno o dos docentes impartían al menos dos de los tres grados escolares. A continuación, el texto describe un comparativo entre los tipos de servicio por nivel educativo.

Tabla 7. Dimensiones del SEN y las escuelas multigrado por nivel educativo y tipo de servicio

Nivel o tipo de servicio	Planteles	Alumnos	Docentes	Planteles multigrado	Alumnos en escuelas multigrado	Docentes en escuelas multigrado
Educación básica	226,298	25,897,636	1,213,568	72,987 32.3%	1,776,254 6.9%	106,267 8.8%
Preescolar	89,409	4,811,966	230,781	24,326 27.2%	377,721 7.8%	24,326 10.5%
CENDI	1,116	66,622	3,054	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
General	59,835	4,170,485	191,004	9,111 15.2%	171,442 4.1%	9,111 4.8%
Indígena	9,804	412,830	18,818	4,801 49.0%	102,883 24.9%	4,801 25.5%
Comunitario	18,654	162,029	17,905	10,414 55.8%	103,396 63.8%	10,414 58.2%
Primaria	98,004	14,250,425	574,210	42,513 43.4%	1,276,983 9.0%	72,948 12.7%
General	77,313	13,321,710	525,120	25,292	902,756	48,521

				32.7%	6.8%	9.2%
Indígena	10,180	818,349	36,952	6,710	263,861	12,289
				65.9%	32.2%	33.3%
Comunitario	10,511	110,366	12,138	10,511	110,366	12,138
				100.0%	100.0%	100.0%
Secundaria	38,885	6,835,245	408,577	6,148	121,550	8,993
				15.8%	1.8%	2.2%
General	12,052	3,448,931	227,630	0	0	0
				0.0%	0.0%	0.0%
Técnica	4,711	1,869,327	101,019	0	0	0
				0.0%	0.0%	0.0%
Telesecundaria	18,667	1,448,281	72,954	3,730	88,410	5,981
				20.0%	6.1%	8.2%
Para trabajadores	243	25,209	2,820	0	0	0
				0.0%	0.0%	0.0%
Comunitaria	3,212	43,497	4,154	2,418	33,140	3,012
				75.3%	76.2%	72.5%

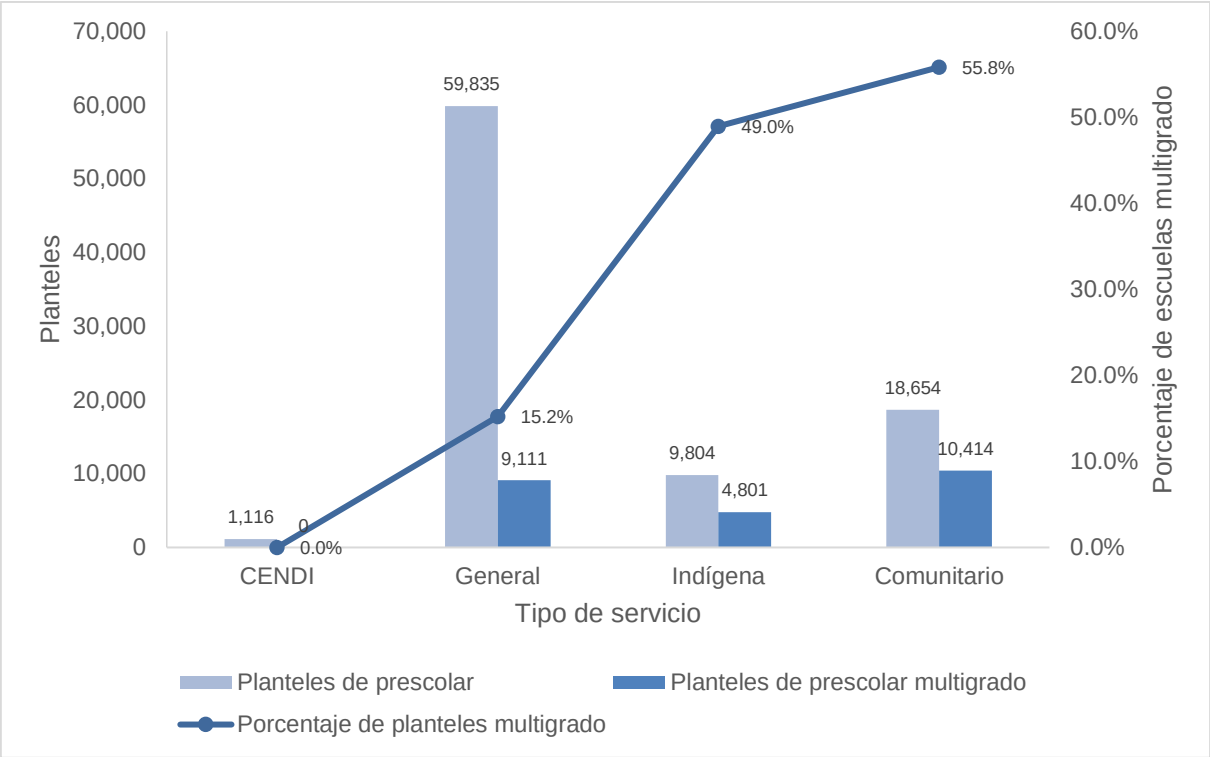
Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.
Nota: El tipo de servicio telesecundaria incluye 985 alumnos, 53 docentes y 43 escuelas del Programa Migrante, localizados en Baja California, Colima, Michoacán, Morelos, Nayarit, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Zacatecas.

Educación preescolar

Las escuelas que en mayor proporción cuentan con uno o dos docentes para impartir todos los grados escolares son preescolares comunitarios e indígenas[14]. Los cursos que ofrece el CONAFE en las escuelas comunitarias poseen el porcentaje más alto de planteles multigrado de educación preescolar, más de la mitad de los preescolares comunitarios (55.8%) son escuelas unitarias; es decir, escuelas donde un solo profesor atiende más de un grado escolar. Los preescolares de educación indígena, por su parte, también tienen una proporción elevada (49.0%) de escuelas unitarias donde se ofrece educación multigrado. Por el contrario, 15.2% de los preescolares generales son escuelas donde se imparte educación multigrado. El Gráfico 1 sintetiza la distribución y porcentaje de planteles multigrado en educación preescolar por tipo de servicio.

Gráfico 1. Planteles multigrado por tipo de servicio en educación preescolar

[14] El análisis de la matrícula y los docentes se hará en el apartado número 2 de este capítulo.



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

A pesar de lo anterior, el mayor número de preescolares multigrado (10,414 planteles) está en el servicio comunitario, luego en los preescolares generales (9,111 planteles); y, finalmente, en los preescolares indígenas (4,801 planteles). En los CENDI, aunque pueden tener sólo un docente que imparte los cursos, no se cuenta con una definición formal de aquellos que se consideran multigrado, por ello, no se clasificó en las estadísticas del MGE15-16 algún CENDI.

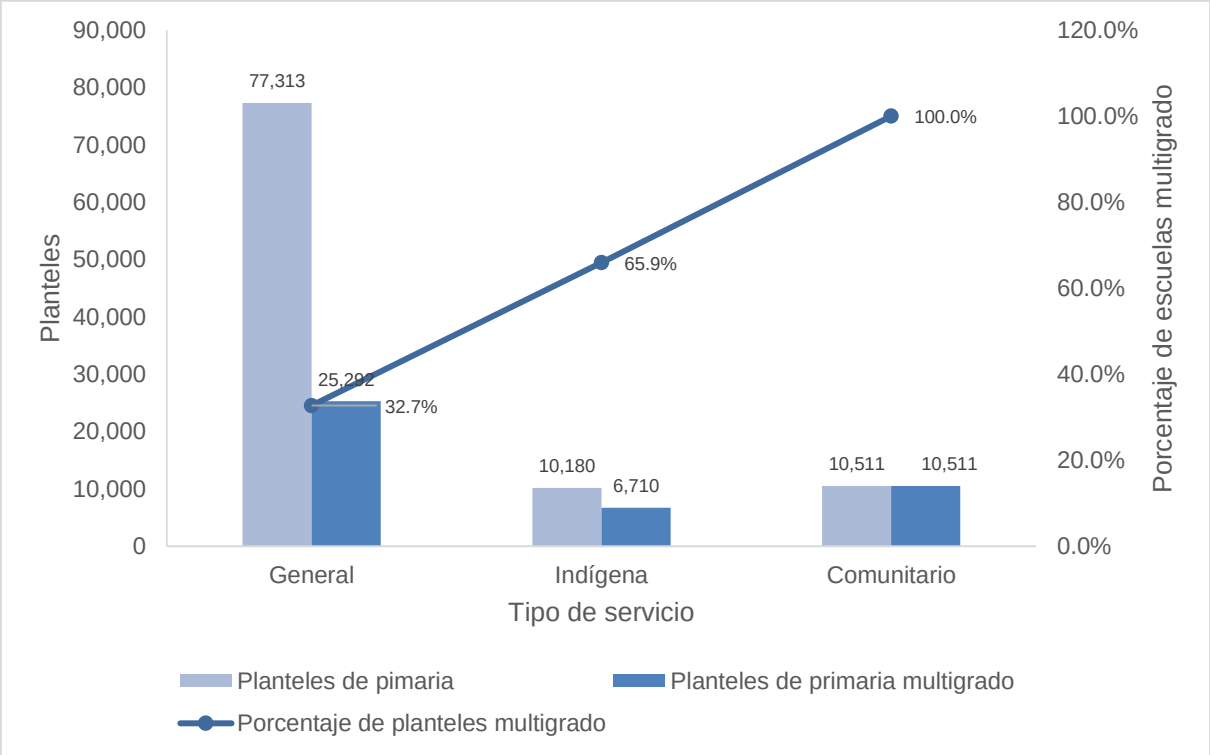
Vale la pena mencionar que los datos del MGE 15-16 únicamente permiten conocer escuelas unitarias que, por una lógica de construcción estadística, cuentan con un docente para impartir todos los grados escolares de preescolar. Esto significa que aún podría estar subestimado el número de planteles multigrado, ya que según la definición ofrecida por el INEE (2019) los preescolares comunitarios también deben considerar planteles donde un docente imparte los únicamente el segundo y el tercer grado. En ese sentido, cabe señalarse que el modelo pedagógico del CONAFE es multigrado desde su concepción, por lo cual es discutible considerar que los preescolares bidocentes del Consejo no sean multigrado. El INEE (2019) tampoco pudo estimar puntualmente el total

de preescolares que cuentan con docente que imparta clase en estos dos grados escolares.

Educación primaria

En educación primaria, las escuelas que cuentan con uno, dos o hasta tres docentes para impartir todos los grados escolares son, en mayor porcentaje, primarias comunitarias e indígenas. Las primarias comunitarias donde interviene el CONAFE, son en su totalidad consideradas escuelas multigrado en este nivel educativo. Por su parte, las primarias de educación indígena también poseen un porcentaje alto (65.9%) de escuelas donde se ofrece educación multigrado; es decir, son escuelas donde 2 de cada 3 de ellas son multigrado. En contraste, 1 de cada 3 primarias generales (32.7%) son escuelas donde se ofrece educación multigrado. El Gráfico 2 sintetiza la distribución y porcentaje de planteles multigrado en educación primaria por tipo de servicio.

Gráfico 2. Planteles multigrado por tipo de servicio en educación primaria



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

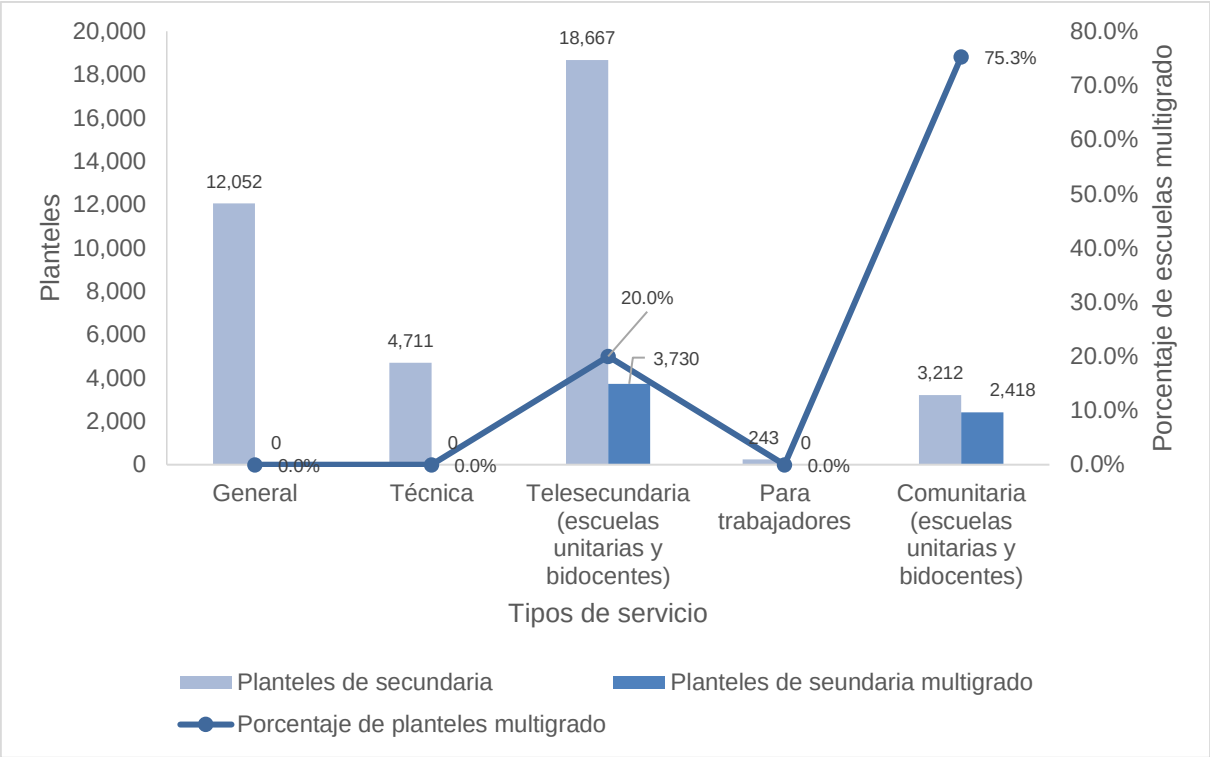
El mayor número de primarias unitarias, bidocentes o tridocentes —25,293 planteles— estaba en el tipo de servicio general[15]; le sigue en número las primarias comunitarias —10,511 planteles—; finalmente, existían 6,710 primarias multigrado de modalidad indígena en el Ciclo Escolar 2015-2016. Lo anterior significa que cerca de 55 mil (aproximadamente 56.6%) primarias del país habían logrado establecer una organización completa (al menos un maestro en cada grado) en ese Ciclo Escolar.

Educación secundaria

En educación secundaria, a diferencia de los otros niveles de educación básica, las telesecundarias, las secundarias para migrantes y las secundarias comunitarias tienen la característica de ofrecer educación multigrado. Las escuelas que cuentan con uno o dos docentes para impartir todos los grados escolares son las secundarias comunitarias donde el CONAFE ofrece educación multigrado. En este tipo de servicio tres de cada cuatro secundarias comunitarias son escuelas unitarias o bidocentes. Las telesecundarias, por su parte, tienen un porcentaje relativamente bajo (20.0%) de escuelas unitarias o bidocentes donde se ofrece educación multigrado. Pero, en números absolutos las telesecundarias poseían el mayor número de secundarias unitarias o bidocentes (3,730 planteles que incluían las secundarias para migrantes); es decir, eran escuelas multigrado. Mientras que, de as secundarias comunitarias, 2,418 escuelas (75.3%) eran de carácter unitario o bidocente. El Gráfico 3 muestra la distribución y porcentaje de planteles multigrado en educación secundaria por tipo de servicio.

Gráfico 3. Planteles multigrado por tipo de servicio en educación secundaria

[15] Es necesario aclarar que el INEE (2019) ha estimado que en las primarias públicas hay un número de escuelas tetradocentes, pentadocentes y de organización completa donde no es sostenible en el tiempo su clasificación, por lo que en la definición de escuelas multigrado el INEE sólo considera a las escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes.



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Nota: El tipo de servicio telesecundaria incluye 985 alumnos, 53 docentes y 43 escuelas del Programa Migrante, localizados en Baja California, Colima, Michoacán, Morelos, Nayarit, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Zacatecas

De esta manera, el panorama general en México muestra que las escuelas multigrado en educación básica están concentradas en planteles de educación comunitaria e indígena—tanto preescolar como para educación primaria—así como en una proporción relativamente baja de telesecundarias y alta de secundarias comunitarias poseen también la característica de brindar servicios multigrado. Los datos de esta sección son un primer esbozo del panorama de las escuelas multigrado, sin embargo, aún es necesario identificar otras características de estas escuelas para determinar posibles diferencias respecto a otros servicios educativos. Por lo tanto, en la siguiente sección se describen las dimensiones de las escuelas multigrado por tipo de sostenimiento.

3.1.2. Dimensión de las escuelas multigrado por tipo sostenimiento

El tipo de sostenimiento hace referencia a la procedencia de los recursos para el funcionamiento de las escuelas. Generalmente, en México las escuelas funcionan con dos tipos de recursos: públicos y privados. En el SEN las escuelas de sostenimiento público

representan 87.3% (197,560 planteles), el 12.7% restan tienen un sostenimiento privado. Por su parte, el sostenimiento público de las escuelas multigrado sucede en 97.5% de los planteles (71,135 escuelas), sólo 1,852 planteles son de sosteniente privado en México. En la Tabla 8 se resume un comparativo del tipo de sostenimiento de las escuelas del SEN y las escuelas multigrado.

Tabla 8. Dimensiones del SEN y las escuelas multigrado por nivel educativo y tipo de sostenimiento

	Educación Básica			Escuelas Multigrado		
		Sostenimiento			Sostenimiento	
Nivel o tipo de servicio	Planteles	Público	Privado	Planteles	Público	Privado
Educación básica	226,298	197,560	28,738	72,987	71,135	1,852
	100.0	87.3	12.7	32.3	97.5	2.5
Preescolar	89,409	74,704	14,705	24,326	23,770	556
	100.0	83.6	16.4	27.2	97.7	2.3
Primaria	98,004	89,070	8,934	42,513	41,219	1,294
	100.0	90.9	9.1	43.4	97.0	3.0
Secundaria	38,885	33,786	5,099	6,148	6,146	2
	100.0	86.9	13.1	15.8	100.0	0.0

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Básicamente, la proporción de escuelas públicas y privadas se mantiene en preescolar, primaria y secundaria. Aproximadamente, ocho o nueve escuelas del país son de sostenimiento público, mientras que en las escuelas multigrado casi el 100% de las escuelas se sostienen con recurso públicos (únicamente 2.5% de las escuelas multigrado son privadas).

Educación preescolar

En educación preescolar existían 74,704 escuelas de sostenimiento público (83.6%) y 14,705 escuelas (16.4%) de sostenimiento privado. Mientras que en los preescolares

multigrado tienen sostenimiento público 97.7% de ellas (23,770 escuelas) y sólo 2.3% (556 escuelas) son privadas. La brecha entre los preescolares públicos de educación básica y los preescolares públicos multigrado es 14.1 puntos porcentuales, esta diferencia se acentúa en los preescolares comunitarios ya que en su totalidad se sostienen con recursos públicos. Esta situación se repite para los preescolares indígenas[16]. Por su parte, de los preescolares generales multigrado 6.1% (556 escuelas) eran de sostenimiento privado y 93.9% (8,555 escuelas) de sostenimiento público; es decir, había un rango de 18.2 puntos porcentuales de diferencia con respecto a los preescolares generales. La Tabla 9 muestra el tipo de sostenimiento de los preescolares en México.

Tabla 9. Tipo de sostenimiento de la educación preescolar y preescolar multigrado

	Educación Básica			Escuelas Multigrado		
		Sostenimiento			Sostenimiento	
Nivel o tipo de servicio	Planteles	Público	Privado	Planteles	Público	Privado
Preescolar	89,409	74,704	14,705	24,326	23,770	556
	100.0	83.6	16.4		97.7	2.3
CENDI	1,116	956	160	0	0	0
	100.0	85.7	14.3		-	-
General	59,835	45,292	14,543	9,111	8,555	556
	100.0	75.7	24.3		93.9	6.1
Indígena	9,804	9,802	2	4,801	4,801	0
	100.0	100.0	0.0		100.0	0.0

[16] Aunque se encontraron dos escuelas que funcionan con sostenimiento privado—la primera, era una escuela unidocente ubicada en Chihuahua en el ámbito rural que daba atención a tres alumnos en el Ciclo Escolar 2015-2016; y, la segunda, era una escuela bidocente ubicada en Jalisco en el ámbito rural que atendía 14 alumnos en ese Ciclo Escolar.

Comunitario	18,654	18,654	0	10,414	10,414	0
	100.0	100.0	0.0		100.0	0.0

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Educación primaria

En México, en la educación primaria nueve de cada diez escuelas son de sostenimiento público. Las escuelas multigrado, por su parte, guardan una proporción más amplia, 97.0% son de sostenimiento público (41,291 escuelas) y el resto (1,294 escuelas) son de sosteniendo privado. La Tabla 10 muestra que todas las primarias indígenas y comunitarias son públicas, mientras que 5.1% de las primarias generales multigrado son privadas (1,293 escuelas).

Tabla 10. Tipo de sostenimiento de la educación primaria y primaria multigrado

	Educación Básica			Escuelas Multigrado		
		Sostenimiento			Sostenimiento	
Nivel o tipo de servicio	Planteles	Público	Privado	Planteles	Público	Privado
Primaria	98,004	89,070	8,934	42,513	41,219	1,294
		90.9	9.1		97.0	3.0
General	77,313	68,381	8,932	25,292	23,999	1,293
		88.4	11.6		94.9	5.1
Indígena	10,180	10,178	2	6,710	6,709	1
		100.0	0.0		100.0	0.0
Comunitario	10,511	10,511	0	10,511	10,511	0
		100.0	0.0		100.0	0.0

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Tabla 11. Tipo de sostenimiento de la educación secundaria y secundaria multigrado

	Educación Básica			Escuelas Multigrado		
		Sostenimiento			Sostenimiento	
Nivel o tipo de servicio	Planteles	Público	Privado	Planteles	Público	Privado
Secundaria	38,885	33,786	5,099	6,148	6,146	2
		86.9	13.1		100.0	0.0
General	12,052	7,262	4,790	0	0	0
		60.3	39.7		-	-
Técnica	4,711	4,424	287	0	0	0
		93.9	6.1		-	-

Telesecundaria	18,667	18,648	19	3,730	3,728	2
		99.9	0.1		99.9	0.1
Para trabajadores	243	240	3	0	0	0
		98.8	1.2		-	-
Comunitaria	3,212	3,212	0	2,418	2,418	0
		100.0	0.0		100.0	0.0

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.
Nota: El tipo de servicio telesecundaria incluye 985 alumnos, 53 docentes y 43 escuelas del Programa Migrante, localizados en Baja California, Colima, Michoacán, Morelos, Nayarit, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Zacatecas.

Educación secundaria

La Tabla 11 muestra que 33,786 secundarias del país son públicas (86.9%) y 5,099 son privadas (13.1%). De ellas, las secundarias generales son las que mayor porcentaje de escuelas privadas tiene, seis de cada 10 escuelas es pública y el resto son privadas. En el resto de las modalidades casi el 100% de las escuelas son públicas, con excepción de las secundarias técnicas. Por su parte, las secundarias multigrado, menos dos de ellas, son de sostenimiento público. Las telesecundarias y las secundarias comunitarias multigrado son escuelas públicas.

En el panorama general, a las escuelas multigrado de preescolar, primaria y secundaria se les puede caracterizar como escuelas de sostenimiento público. Aunque un número importante de preescolares, primarias y secundarias generales (y en menor medida secundarias técnicas) son cuales poseen más escuelas de sostenimiento privado.

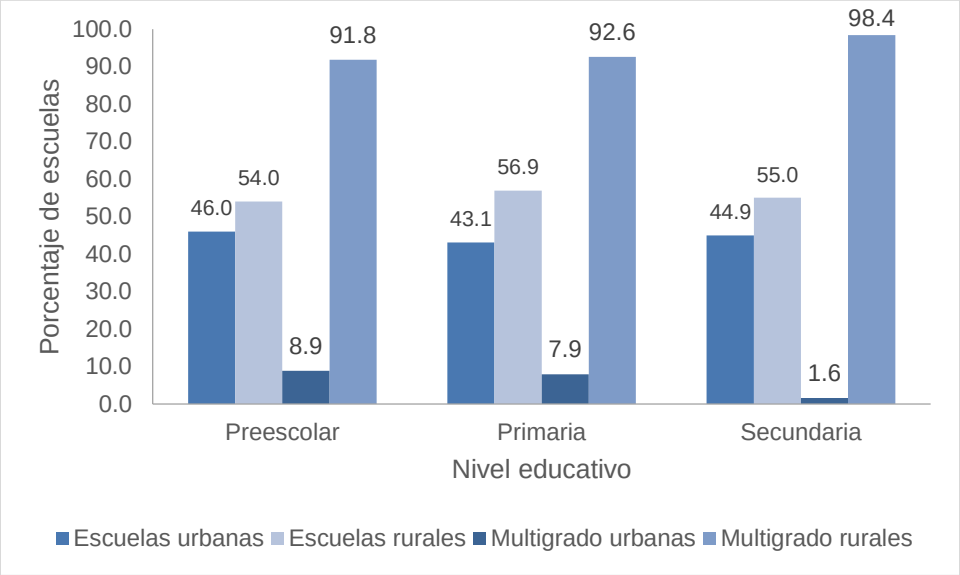
3.1.3. Dimensión de las escuelas multigrado por ámbito

El ámbito se refiere al tipo de ubicación donde las escuelas están establecidas según su entorno rural o urbano. Según el INEE (2017), las escuelas multigrado son una opción educativa que se estableció para aumentar la cobertura de la educación en ámbitos rurales principalmente, debido a los costos que puede enfrentar el Estado mexicano con el el establecimiento de escuelas con organización completa en localidades de difícil acceso y con alto grado de marginación.

En el Sistema Educativo Nacional, durante el Ciclo Escolar 2015-2016, las escuelas preescolares, primarias y secundarias poseen proporciones similares entre escuelas urbanas y rurales. En México había 125,472 escuelas rurales y 100,788 escuelas urbanas, 55.4 y 44.5% respectivamente. Los porcentajes son similares para los tres

niveles educativos, en todos se mantiene la prevalencia de escuelas rurales por encima de las escuelas urbanas. No obstante, las escuelas multigrado observan un comportamiento diferente, en este tipo de escuelas 67,767 (92.8%) son rurales y 5,208 (7.7%) son urbanas. El Gráfico 4 esquematiza los porcentajes de escuelas multigrado por cada nivel educativo y los presenta de acuerdo al ámbito, rural o urbano, donde se encuentran ubicados.

Gráfico 4. Dimensiones del SEN, escuelas multigrado por nivel educativo y su ámbito urbano o rural



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.
Nota 1: 8 primarias comunitarias y 12 generales no tienen clasificación de su ámbito, de ellas las 8 comunitarias son multigrado y 4 también 4 generales. Además, 1 secundaria comunitaria, 11 generales, 5 técnicas y 1 telesecundaria no tienen una clasificación de su ámbito.
Nota 2: El tipo de servicio telesecundaria incluye 985 alumnos, 53 docentes y 43 escuelas del Programa Migrante, localizados en Baja California, Colima, Michoacán, Morelos, Nayarit, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Zacatecas.

En todos los niveles educativos destaca que las escuelas multigrado se ubican en ámbitos rurales en más de 90% de ese tipo de escuelas. La educación secundaria es el nivel educativo donde 98.4% de las escuelas multigrado son rurales. La Tabla 12 muestra el total de escuelas de educación básica y educación multigrado por nivel educativo, tipo de servicio y tipo de ámbito.

Tabla 12. Escuelas de educación básica y multigrado por nivel educativo, tipo de servicio y tipo de ámbito

	Educación Básica			Escuelas multigrado		
Nivel o tipo de servicio	Planteles	Rural	Urbano	Planteles	Rural	Urbano

Educación básica	226,298	125,472	100,788	72,987	67,767	5,208
		55.4	44.5		92.8	7.7
Preescolar	89,409	48,313	41,096	24,326	22,337	1,989
		54.0	46.0		91.8	8.9
CENDI	1,116	11	1,105	0	0	0
		1.0	99.0		-	-
General	59,835	21,880	37,955	9,111	7,615	1,496
		36.6	63.4		83.6	19.6
Indígena	9,804	8,252	1,552	4,801	4,534	267
		84.2	15.8		94.4	5.9
Comunitario	18,654	18,170	484	10,414	10,188	226
		97.4	2.6		97.8	2.2
Primaria	98,004	55,767	42,217	42,513	39,378	3,123
		56.9	43.1		92.6	7.9
General	77,313	36,449	40,852	25,292	22,735	2,553
		47.1	52.8		89.9	11.2
Indígena	10,180	9,110	1,070	6,710	6,435	275
		89.5	10.5		95.9	4.3
Comunitario	10,511	10,208	295	10,511	10,208	295
		97.1	2.8		97.1	2.9
Secundaria	38,885	21,392	17,475	6,148	6,052	96
		55.0	44.9		98.4	1.6
General	12,052	1079	10962	0	0	0
		9.0	91.0		-	-
Técnica	4,711	953	3,753	0	0	0
		20.2	79.7		-	-
Telesecundaria (escuelas unitarias y bidocentes)	18,667	16,191	2,475	3,730	3,663	67
		86.7	13.3		98.2	1.8
Para trabajadores	243	0	243	0	0	0
		0.0	100.0		-	-
Comunitaria (escuelas unitarias y bidocentes)	3,212	3,169	42	2,418	2,389	29
		98.7	1.3		98.8	1.2

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.
Nota 1: 8 primarias comunitarias y 12 generales no tienen clasificación de su ámbito, de ellas las 8 comunitarias son multigrado y 4 también 4 generales. Además, 1 secundaria comunitaria, 11 generales, 5 técnicas y 1 telesecundaria no tienen una clasificación de su ámbito.
Nota 2: El tipo de servicio telesecundaria incluye 985 alumnos, 53 docentes y 43 escuelas del Programa Migrante, localizados en Baja California, Colima, Michoacán, Morelos, Nayarit, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Zacatecas

Educación preescolar

Al igual que en la escala nacional, en la educación preescolar 54.0% de las escuelas son rurales y 46.0% son urbanas—48,313 y 41,096 escuelas, respectivamente—, por su

parte, 91.8% de las escuelas multigrado son rurales y 8.9% son urbanas —22,337 y 1,989 escuelas, respectivamente. A pesar de estas características, 99.0% los CENDI están en zonas urbanas, así como 63.4% de las escuelas generales. Por el contrario, 84.2% de las escuelas indígenas son rurales y 97.4% de los preescolares comunitarios son rurales.

En los preescolares multigrado, en cambio, los tipos servicio general, indígena y comunitario están caracterizados por contar con más escuelas ubicadas en ámbitos rurales que en ámbitos urbanos. Así, ocho de cada diez preescolares multigrado están en escuelas generales, mientras que en los servicios indígena y comunitario 94.4 y 97.8% de las escuelas multigrado, respectivamente, están ubicadas en el ámbito rural.

Educación primaria

En educación primaria 56.9% de las escuelas son rurales y 43.1% son urbanas—55,767 y 42,217 escuelas, respectivamente—; a su vez, 92.6% de las escuelas multigrado son rurales y 7.9% son urbanas —39,378 y 3,123 escuelas, respectivamente. Aún con esas proporciones, por un lado, 52.8% de las primarias generales están en zonas urbanas. En otro sentido, 89.5% de las escuelas indígenas son rurales y 97.1% de las primarias comunitarias lo son también.

Por otro lado, en las primarias multigrado los tipos servicio general, indígena y comunitario están caracterizados por contar con más escuelas ubicadas en entornos rurales que en urbanos. En las primarias multigrado entre ocho y nueve escuelas de cada diez primarias están localizadas en el ámbito rural, así como muestra la Tabla 12, donde también se encuentran los números absolutos para cada tipo de servicio y ámbito escolar.

Educación secundaria

En educación secundaria las escuelas rurales representan 55.0% del total de secundarias del país (21,392 planteles), mientras que las secundarias urbanas son 44.9% (17,475 planteles). De las secundarias multigrado, 98.4% son rurales y 1.6% son urbanas (6,052 y 96 escuelas, respectivamente). Por una parte, 91.0% de las generales generales están en zonas urbanas, al igual que 79.7% de las secundarias técnicas y el 100.0% de las secundarias para trabajadores. Por otra parte, las telesecundarias rurales suman 86.6% y son también rurales 98.7% de las secundarias comunitarias.

En las secundarias multigrado los tipos servicio de telesecundaria y las secundarias comunitarias (únicos dos servicios donde hay escuelas multigrado en la educación secundaria) se caracterizan por tener más escuelas en entornos rurales que urbanos. En las secundarias multigrado (telesecundarias y comunitarias) más de 98% de las escuelas están localizadas en el ámbito rural. La tabla 6 muestra los números absolutos para cada tipo de servicio y ámbito escolar.

En síntesis, a pesar de que para el SEN la proporción entre escuelas rurales y urbanas está balanceada (55-45%, respectivamente) y esas proporciones se prevalecen en cada nivel educativo, no sucede así con los tipos de servicio de cada nivel educativo ni con las escuelas multigrado. Cuando se diferencian los tipos de servicio de cada nivel educativo destaca que los CENDI, los preescolares generales, las primarias generales, las secundarias generales, técnicas y para trabajadores predominan las escuelas ubicadas en el ámbito urbano, mientras que los preescolares y primarias comunitarias e indígenas, así como en las telesecundarias y secundarias comunitarias la característica predominante es que sean de ámbito rural. Lo mismo sucede en las escuelas multigrado de los tres niveles educativos y tipos de servicio, generalmente en estas últimas, los porcentajes tienden a sobrepasar 90.0% de escuelas que se ubican en el ámbito rural. De este modo, las escuelas multigrado son escuelas en mayor medida rurales.

3.1.4. Dimensión de las escuelas multigrado por grado de marginación

El grado de marginación está en función de las oportunidades de desarrollo que tienen las localidades donde se ubica la población. Generalmente, el grado de marginación reconoce condiciones de educación, de vivienda y de bienes dentro de las viviendas. Los indicadores que integran cada una de las dimensiones del índice de marginación son el porcentaje de población de 15 años o más que es analfabeta, o aquella que tiene la primaria incompleta; además, considera el porcentaje de viviendas particulares habitadas que no cuentan con excusado, energía eléctrica, agua entubada, piso de tierra; finalmente, estima si la vivienda carece de refrigerador, asi como el promedio de ocupantes por cada cuarto en las viviendas particulares habitadas (CONAPO, 2010) En las siguientes tablas y Gráficos, el grado de marginación expresado aquí es el determinado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el año 2010, en la escala de localidades. El grado de marginación está divido en 5 categorías: 1) Muy alto, 2) Alto, 3) Medio, 4) Muy bajo; y, 5) Bajo, así, a medida que el grado de marginación es más

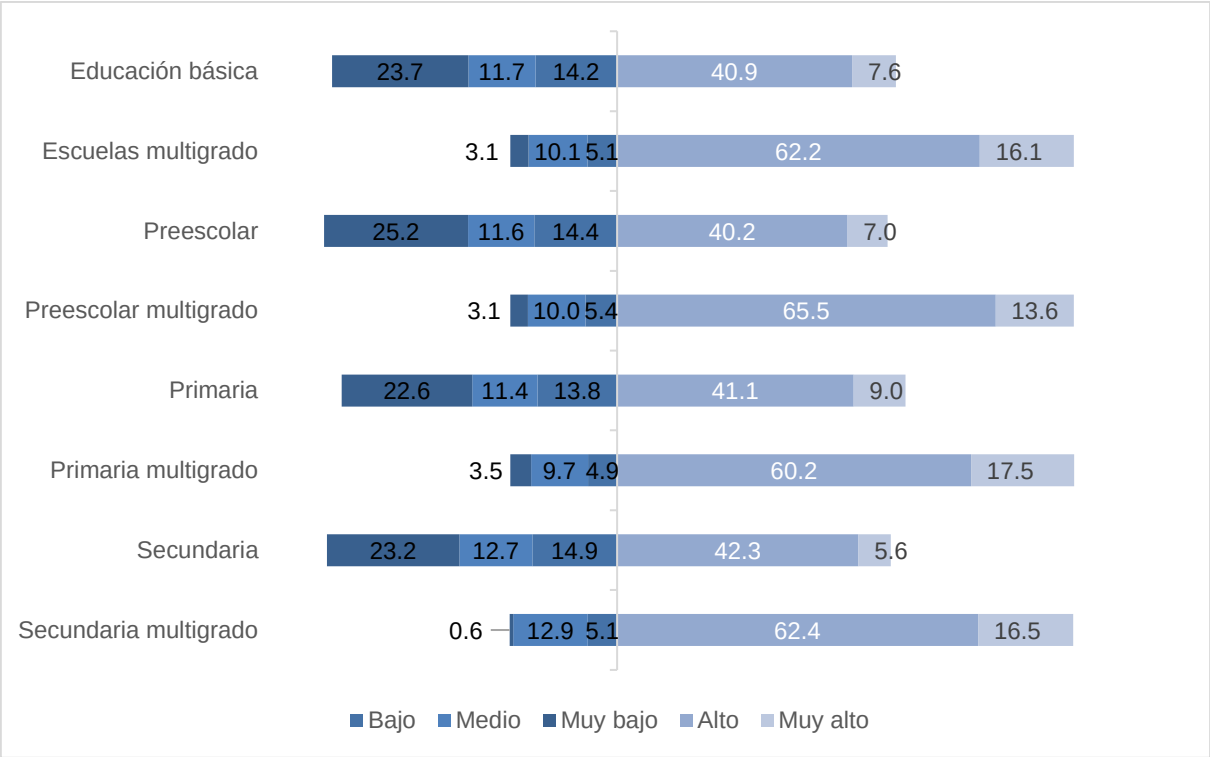
alto, las condiciones de la localidad favorecen menos las oportunidades de desarrollo de la población. En el anexo 3, la tabla A.1 muestra el número de escuelas por nivel educativo, grado de marginación, tipo de servicio y condición de escuela multigrado.

En México, 48.6% de las escuelas del país (109,900) están ubicadas en localidades con grados altos y muy altos de marginación, 11.7% (26,427 escuelas) tienen un grado de marginación medio; finalmente, 37.9% de las escuelas (85,879) se encuentran en grados de marginación bajos o muy bajos[17]. Por su parte, las escuelas multigrado se ubican en localidades de alta y muy alta marginación, 78.3% de las escuelas multigrado del país están esta condición (57,140 escuelas multigrado), 10.1% (7,352 escuelas) se ubican en localidades con un grado de marginación medio; y, 8.2% (6,008 escuelas) están en localidades con grados de marginación bajos y muy bajos[18].

El Gráfico 5 ilustra los porcentajes de escuelas en cada nivel educativo y grado de marginación que hay en México. En educación básica, las escuelas ubicadas en localidades con altos grados de marginación mantienen porcentajes similares para todas las categorías del índice: 23% en nivel muy bajo, 14% en nivel bajo, 11% en nivel medio, 41% en nivel alto; y, 8% en nivel muy alto, aproximadamente. Sin embargo, es notable que los porcentajes de escuelas multigrado para los tres niveles educativos es similar para los grados más altos de marginación, en preescolar las escuelas en localidades con altos grados de marginación suman 79.1%, las primarias 77.7% y las secundarias 78.9% del total de escuelas multigrado.

Gráfico 5. Porcentaje de escuelas de educación básica, escuelas multigrado por nivel educativo y grado de marginación

[17] 1.8% de las escuelas del país (4,092) se ubican en localidades que el índice de CONAPO no logra clasificar. Esto puede deberse a que las comunidades no se encontraban en la clasificación de CONAPO en el año 2010.
[18] 3.4% de las escuelas multigrado del país (2,487) se ubican en localidades que el índice de CONAPO no logra clasificar. Esto puede deberse a que las comunidades no se encontraban en la clasificación de CONAPO en el año 2010.



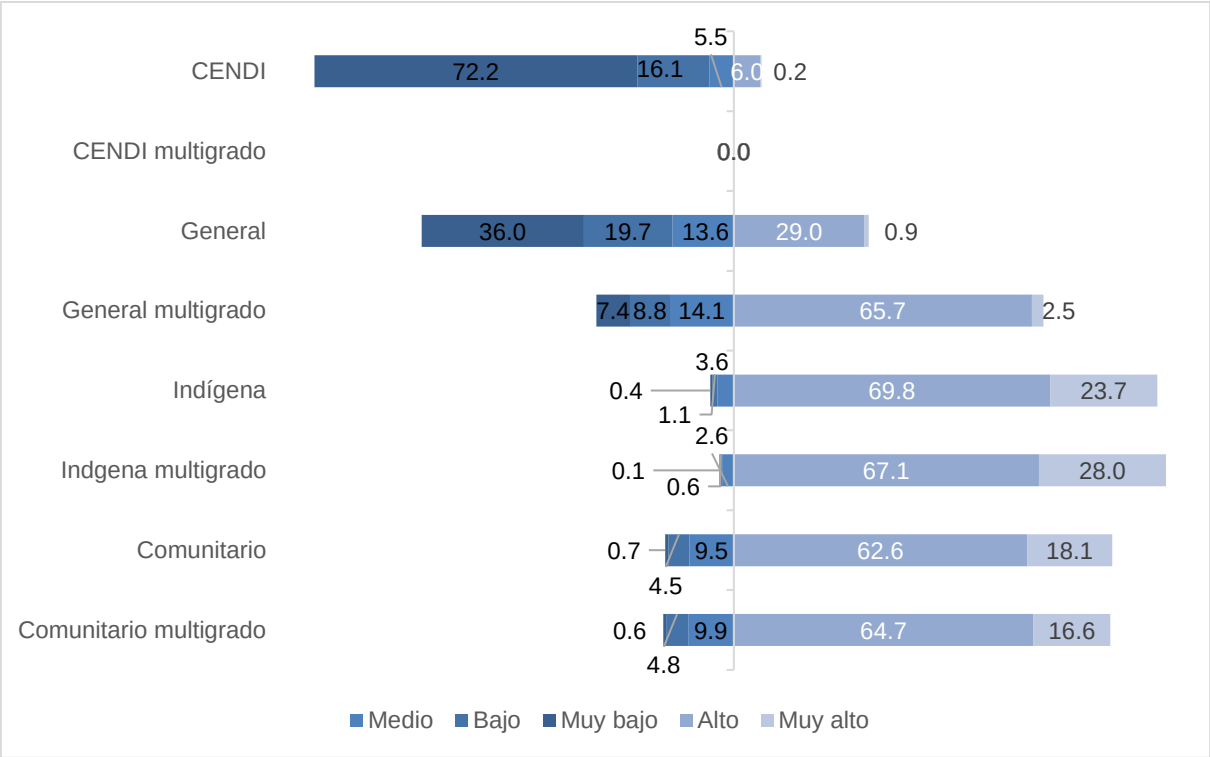
Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

La tabla A.2 muestra el porcentaje de escuelas que hay en cada grado de marginación, de igual forma ordena los niveles educativos y los tipos de Servicio educativo de cada nivel escolar. En la tabla A.2 también aparece en porcentaje de escuelas que hay en localidades no clasificadas según el índice de CONAPO del año 2010.

Educación preescolar

En educación preescolar, los CENDI se caracteriza por tener 88.4% de las escuelas en localidades con grados de marginación bajos o muy bajos, además no hay, como ya se había mencionado antes, una clasificación para CENDI multigrado. Los preescolares generales tiene 70.1% de sus escuelas en localidades con grados de marginación medio, bajo o muy bajo, el 30% restante se encuentra en localidades de alta y muy alta marginación. Sin embargo, este porcentaje se invierte para los preescolares generales comunitarios: 30.3% están en localidades de marginación medio, bajo o muy bajo; y, 68.3% están localidades con alto y muy alto grado de marginación.

Gráfico 6. Porcentaje de escuelas de preescolares, preescolares multigrado por tipo de servicio y grado de marginación.



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Los preescolares indígenas y comunitarios mantienen porcentajes elevados de escuelas que están en localidades con alta y muy alta marginación: entre 93.5 y 5.1% de preescolares indígenas; también, entre 80.8% y 81.1% de preescolares comunitarios. La gráfica 6 muestra las tendencias comentadas en estos párrafos.

Educación primaria

En comparación, el porcentaje de primarias generales que se ubican en localidades de media, baja y muy baja marginación es 59.2%, el resto (39.7%) se ubica en localidades de alta y muy alta marginación. Por un lado, siete de cada diez las primarias generales multigrado se ubica en localidades de alta y muy alta marginación. Por otro lado, es notable—en el Gráfico 7—que las primarias indígenas y comunitarias[19] tienen ubicados 94.0 y 83.7%, respectivamente, de sus planteles escolares en localidades de alta y muy alta marginación. Debido a que casi a que casi todas las escuelas de las modalidades

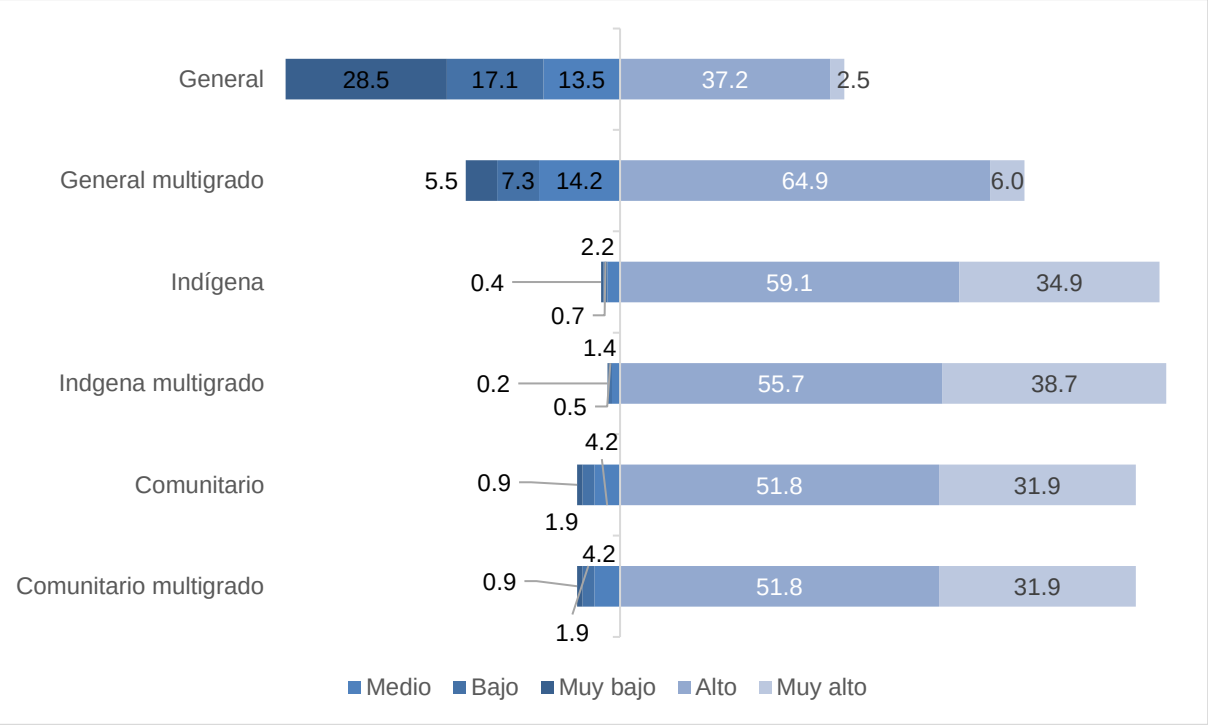
[19] En total 982 escuelas (9.8%) de las primarias comunitarias están ubicadas en una localidad que no tiene clasificación por grado de marginación del CONAPO.

indígenas y comunitarias en educación primaria son multigrado, los porcentajes de escuelas multigrado de ambos tipos de servicio son muy similares.

Educación secundaria

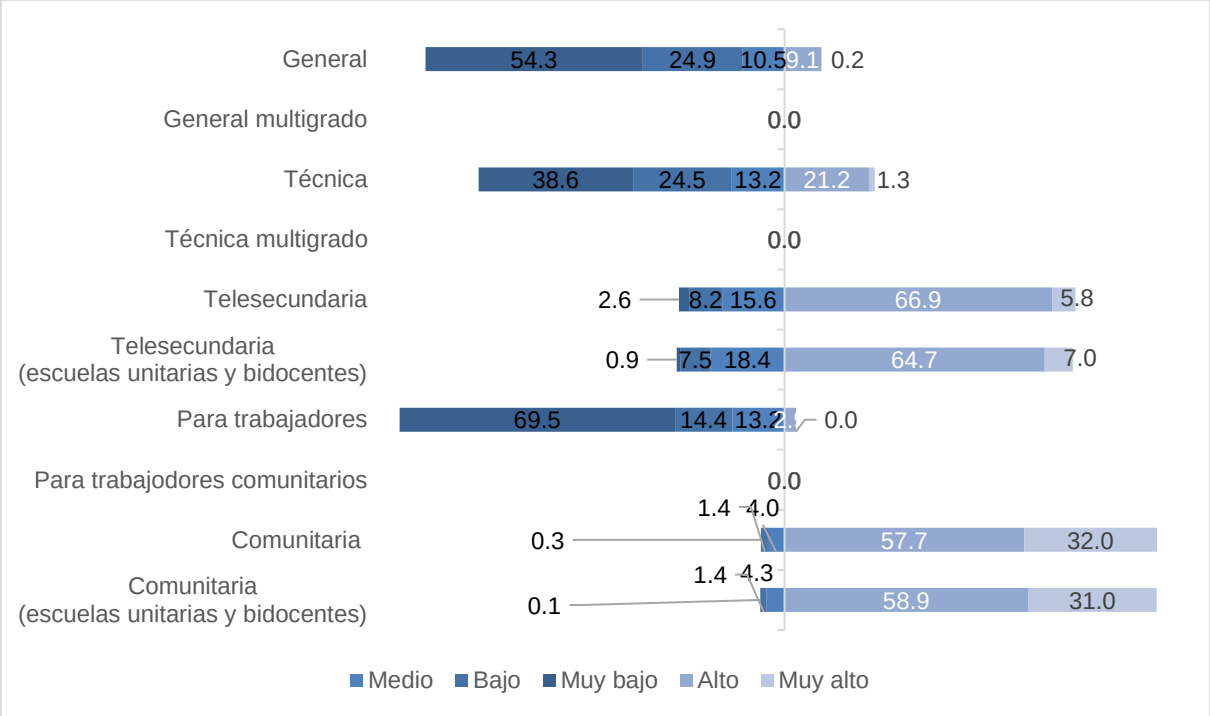
Las secundarias generales, técnicas y las secundarias para trabajadores son escuelas que suelen estar ubicadas en localidades con índices de baja y muy baja marginación, más de 80.0% de las secundarias generales y para trabajadores, así como 63.2% de secundarias técnicas poseen esta característica (ninguna de estas modalidades tiene escuelas multigrado). Por el contrario, siete de cada diez telesecundarias están ubicadas en localidades con alta y muy alta marginación, la misma medida se mantien para las telesecundarias multigrado—estas últimas únicamente representan 20.0% del total de telesecundarias en el país. También, nueve de cada diez secundarias comunitarias están ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación. Esta proporción se mantiene para las secundarias comunitarias multigrado (de uno o dos docentes), a pesar de que éstas representan 75.4% de las secundarias comunitarias. La gráfica 8 sintetiza los porcentajes y proporciones descritas en este párrafo.

Gráfico 7. Porcentaje de escuelas de primarias, primarias multigrado por tipo de servicio y grado de marginación



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Gráfico 8. Porcentaje de escuelas de primarias, primarias multigrado por tipo de servicio y grado de marginación



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

En suma, con respecto al grado de marginación, las escuelas de educación básica poseen proporciones similares para cada nivel educativo; sin embargo, no sucede así con las escuelas multigrado, general cerca del 80% se ubican en localidades alta y muy alta marginación. Cuando se diferencian los tipos de servicio de cada nivel educativo destaca que los CENDI, los preescolares generales, las primarias generales, las secundarias generales, técnicas y para trabajadores predominan las escuelas ubicadas en localidades de baja y muy baja marginación; mientras que los preescolares y primarias comunitarias e indígenas, así como las telesecundarias y secundarias comunitarias poseen la característica que son escuelas que se ubican en lugares con alta y muy alta marginación. Esto se replica en las escuelas multigrado de los tres niveles educativos y tipos de servicio, para éstos, los porcentajes tienden a sobrepasar 90.0% de escuelas que se ubican en localidades de alta y muy alta marginación. Por lo tanto, las escuelas multigrado de educación básica son escuelas en mayor medida ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación.

3.1.5. Dimensión de las escuelas multigrado por tipo de aislamiento

El aislamiento de una escuela varía en función de la cercanía que tienen las localidades respecto al número de habitantes y su cercanía con diferentes características de conexión de la localidad con las zonas urbanas. Medir el grado de aislamiento de las escuelas es fundamental porque se ha estudiado que cuando la escuela se encuentra en la localidad cercana, hay una mayor probabilidad de que los niños y niñas en edad escolar asistan a la escuela (Robles, 2006). Es por ello que el Estado introdujo escuelas de los tres tipos de servicio en localidades aisladas para aumentar la cobertura del nivel primaria (UNICEF, 2018b). En este capítulo se utilizó la clasificación recomendada por el CONAPO donde se establecen 5 condiciones de aislamiento para categorizar a las escuelas de educación básica y multigrado. El asilamiento se mide de la siguiente manera:

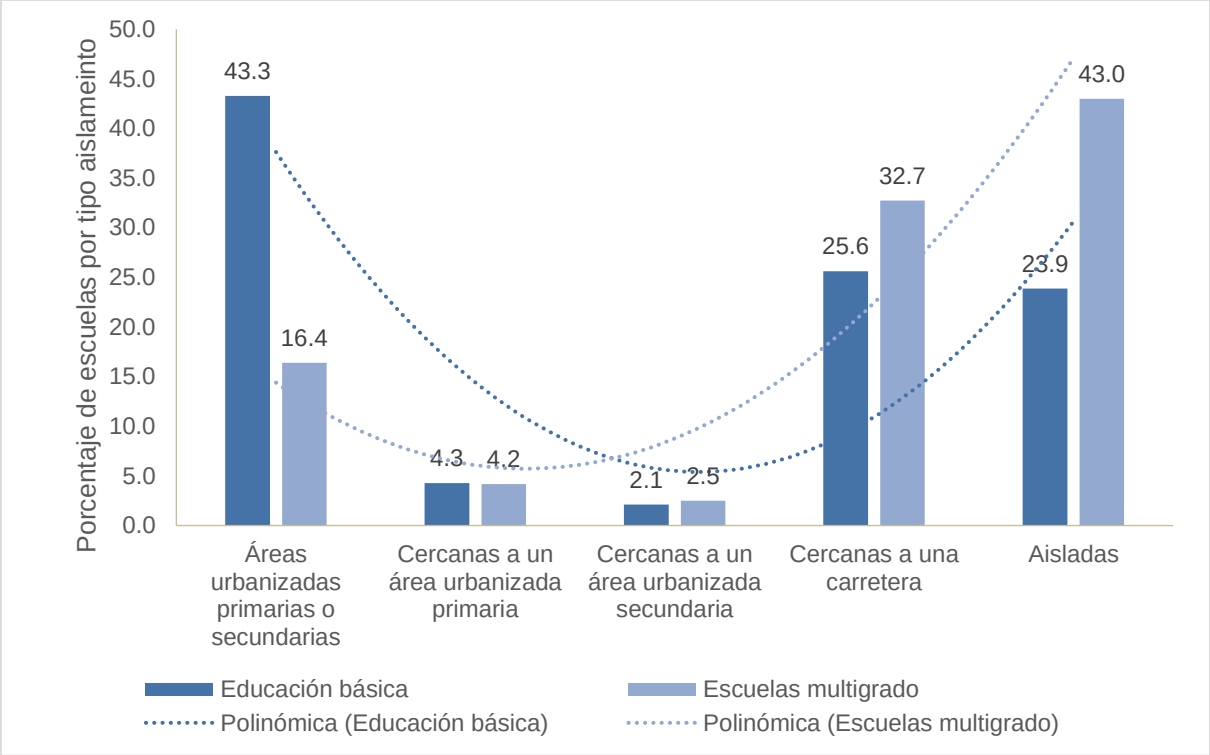
0) Áreas urbanizadas primarias o secundarias, corresponden a una ciudad o a una localidad mixta;
1) Cercanas a un área urbanizada primaria, ubicada a 5 kilómetros o menos de una ciudad;
2) Cercanas a un área urbanizada secundaria, ubicada a más de 5 kilómetros de una ciudad y a 2.5 kilómetros o menos de una localidad mixta;
3) Cercanas a una carretera, ubicada a más de 5 kilómetros de una ciudad, a más de 2.5 kilómetros de una localidad mixta y a 3 kilómetros o menos de una carretera; y,
4) Aisladas, ubicada a más de 5 kilómetros de una ciudad, a más de 2.5 kilómetros de una localidad mixta y a más de 3 kilómetros de una carretera (CONAPO, 2016).

En México, hay 97,903 (43.3%) preescolares, primarias y secundarias ubicadas en áreas urbanizadas y 111,926 escuelas (49.5%) en localidades con mayor grado de aislamiento, en localidades cercanas a una carretera y en localidades aisladas. Las escuelas multigrado ubicadas en localidades urbanizadas son 11,969 (16.4%), mientras que las escuelas localizadas en condiciones de mayor aislamiento representan 75.4% (55,253 escuelas) del total de escuelas multigrado. El Gráfico 9 ilustra la distribución porcentual de escuelas de educación básica y escuelas multigrado. Además, muestra que es mayor la tendencia (línea de tendencia) a tener mayores escuelas multigrado en situaciones de aislamiento.

Con respecto a los niveles educativos, 44.9% de los preescolares, 42.0% de las primarias y 42.6% de las secundarias del país están ubicadas en áreas urbanizadas, por el

contrario, 55.5% de los preescolares están localizadas en áreas aisladas (cercanas a una carretera o en localidades aisladas); un porcentaje cercano (84.9%) de las primarias están localizadas en estos dos tipos de áreas; asimismo sucede con 94.4% de las secundarias comunitarias. En la Tabla 13 se muestran los porcentajes de escuelas por tipo de servicio educativo y tipo de aislamiento, en la Tabla A.3 el total de escuelas por tipo de servicio educativo y tipo de aislamiento.

Gráfico 9. Porcentaje de escuelas de educación básica y escuelas multigrado por tipo de aislamiento



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE y CONAPO (2013)

Educación preescolar

En las escuelas de educación preescolar, según su tipo de servicio y tipo aislamiento, muestran que los CENDI y los preescolares generales están ubicados en zonas urbanizadas en mayor medida (70.0 y 48.5%, respectivamente). A pesar de ello, los preescolares indígenas y comunitarios tienen un porcentaje mayor (59.5 y 53.8%, respectivamente) de escuelas ubicadas en zonas de aislamiento —cercanas a una carretera o en zonas aisladas. En este último sentido, los preescolares generales multigrado, indígenas multigrado y los preescolares comunitarios multigrado tienen

localizados sus planteles en zonas de aislamiento cercanas a una carretera o en zonas aisladas (53.2, 60.8 y 53.9%, respectivamente).

Tabla 13. Porcentaje de escuelas y escuelas multigrado por nivel escolar, tipo de servicio y tipo de aislamiento

Nivel o tipo de servicio	No clasificadas	Áreas urbanizadas primarias o secundarias	Cercanas a un área urbanizada primaria	Cercanas a un área urbanizada secundaria	Cercanas a una carretera	Aisladas
Preescolar	0.8	44.9	4.6	2.4	25.3	22.0
Preescolar multigrado	0.7	37.1	4.6	2.6	28.3	26.7
CENDI	0.2	70.0	3.1	1.3	15.4	10.0
CENDI multigrado	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
General	0.8	48.5	4.7	2.4	24.2	19.5
General multigrado	0.6	38.5	5.0	2.7	28.7	24.6
Indígena	0.9	33.0	4.1	2.5	27.4	32.1
Indígena multigrado	0.8	32.1	3.9	2.5	28.0	32.8
Comunitario	0.7	38.2	4.6	2.7	28.4	25.5
Comunitario multigrado	0.8	38.1	4.6	2.6	28.1	25.7
Primaria	0.9	42.0	4.2	2.1	24.9	25.9
Primaria multigrado	1.5	6.8	4.2	2.6	35.0	49.9
General	0.6	51.7	4.6	2.1	24.8	16.2
General multigrado	0.9	9.5	5.2	3.0	41.8	39.5
Indígena	1.0	9.0	1.8	2.3	26.1	59.8
Indígena multigrado	1.3	3.2	1.6	2.1	24.6	67.2
Comunitario	3.2	2.6	3.3	2.0	25.1	63.8
Comunitario multigrado	3.2	2.6	3.3	2.0	25.1	63.8
Secundaria	1.1	42.6	3.8	1.4	28.0	23.1
Secundaria multigrado	1.4	0.9	2.3	1.1	34.6	59.7
General	1.5	88.5	2.1	0.5	6.3	1.2
General multigrado	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Técnica	1.5	75.4	2.4	1.2	16.2	3.3
Técnica multigrado	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Telesecundaria	0.6	11.2	5.7	2.2	46.8	33.5
Telesecundaria multigrado	1.0	1.0	2.6	1.3	44.1	50.1
Para trabajadores	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Para trabajadores comunitarias	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Comunitaria	1.8	0.9	1.7	0.8	19.5	75.3
Comunitaria multigrado	2.0	0.8	1.8	0.9	19.9	74.6

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE y CONAPO (2013)

Educación primaria

Las primarias generales son el tipo de servicio educativo que tiene más escuelas en este nivel educativo 77,313, de ellas 52.7% se localizan en áreas urbanizadas, por lo que este servicio educativo es el que cuenta con menos escuelas en condiciones de asilamiento. Las primarias indígenas y las primarias comunitarias tienen 85.9 y 89.0% de sus planteles, respectivamente, en condiciones de aislamiento (cerca de una carretera o en localidades aisladas).

Las primarias multigrado están ubicadas en condiciones de aislamiento, la mitad de las primarias multigrado están en localidades aisladas, pero si se le suma aquellas cercanas a una carretera el porcentaje se incrementa a 84.9%. En un porcentaje cercano (ver Tablas 13 y A.3) se encuentran localizadas las primarias multigrado de los servicios generales (81.3% de escuelas), indígenas (91.8% de escuelas) y comunitario (89.0% de escuelas).

Educación secundaria

En las escuelas de educación secundaria, las secundarias generales están ubicadas en mayor medida (88.5%) en zonas urbanizadas, lo mismo sucede con tres de cada cuatro secundarias técnicas y con la totalidad de secundarias para trabajadores. Por el contrario, las telesecundarias y las secundarias comunitarias tienen un porcentaje mayor (85.9 y 89.0%, respectivamente) de planteles ubicados en zonas de aislamiento —cercanas a una carretera o en zonas aisladas. En línea con esto, las secundarias generales multigrado, telesecundarias multigrado y las secundarias comunitarias tienen localizadas sus escuelas en zonas de aislamiento “cercanas a una carretera” o en “zonas aisladas” (81.3, 91.8 y 89.0%, respectivamente).

En síntesis, entre seis y nueve de cada diez escuelas multigrado en todos los servicios educativos se encuentran en zonas aisladas. Por un lado, los CENDI, los preescolares generales, las primarias generales, las secundarias generales, técnicas y para trabajadores se ubican en mayor medida en zonas urbanizadas; sin embargo, por otro lado, el resto de los servicios de modalidad indígena, comunitaria y las telesecundarias están localizadas en zonas “aisladas” y en zonas “cercanas a una carretera”.

En el siguiente apartado, se presenta otra caracterización de las escuelas multigrado, en las próximas secciones se ofrece una mirada comparada de las escuelas multigrado y el resto que no lo son con respecto al número de alumnos que atiende y al número de

docentes que involucra cada servicio educativo. Sin embargo, mas que hacer un recuento de la cobertura de alumnos, se presenta un análisis más estadístico para identificar las posibles diferencias.

3.2. Diferencias entre escuelas multigrado y no multigrado públicas

El Estado mexicano imparte educación básica en tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, la finalidad de ellos es brindar conocimientos y formar habilidades fundamentales para la vida, entre ellos la formación cívica, el ejercicio de los derechos y el desarrollo integral; así como ofrecer los conocimientos y habilidades de manera tal que se permita la continuación de estudios a otros niveles educativos (SEP, 2016a). De este modo, la cobertura en educación básica en México ha llegado a ser casi universal, lo cual representa un logro para la política pública nacional en los últimos años; sin embargo, aún existen fuertes disparidades (UNICEF, 2018b) que deben resaltarse, sobre todo en aquellas escuelas donde uno o dos docentes (para preescolar y secundaria) y hasta tres docentes (en primaria) tiene la encomienda de Estado son los encargados de llevar los servicios educativos a estudiantes en condiciones donde parece incosteable para el Estado proponer una estructura de docentes y directivos en escuelas con pocos alumnos y en condiciones geográficas difíciles como lo son las escuelas multigrado.

En este apartado se presenta una comparación estadística del número de alumnos que tienen acceso a la educación básica en sus distintas modalidades y tipos de servicio, sobre todo se presentan las características de los alumnos de las escuelas multigrado.

3.2.1. La matriculación en las escuelas multigrado

En educación básica la matrícula al inicio del Ciclo Escolar 2015-2016 era de 25.9 millones de niños y jóvenes. Según el INEE, “el porcentaje de niños y jóvenes que estaban matriculados en las edades idóneas: en educación primaria 97.4% tenía 11 años o menos, en secundaria 93.3% era menor de 15 años” (2017, p. 43). En educación básica, particularmente en las escuelas de educación multigrado se matricularon cerca de 1.8 millones de alumnos (6.8% del total de alumnos matriculados en educación básica). Los alumnos en escuelas multigrado sumaron 377,721 estudiantes en preescolar, 1,276,876 en primaria; y 121,550 en secundaria. La tabla 8 ofrece información sobre la distribución de los alumnos en la educación preescolar, primaria y secundaria, desglosada

por entidad federativa, lo que permite examinar la participación de cada estado dentro de la educación básica.

En México, 60.2% alumnos que cursaron la educación básica estaban concentrados en 10 entidades federativas: Chiapas, Distrito Federal[20], Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Puebla y Veracruz. El Estado de México fue la entidad federativa que más alumnos de educación básica matriculó (13.2%) en el país en el Ciclo Escolar 205-2016, seguida de Jalisco (6.5%) y el Distrito Federal (6.4%); es decir, 1 de cada 4 estudiantes de educación básica está inscrito en estas tres entidades federativas.

La situación es diferente para los alumnos matriculados en las escuelas multigrado. En diez entidades federativas se concentra 65.4% de los alumnos matriculados en educación multigrado. Sin embargo, los estados de la república que los concentran son: Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz. Aunado a esto, Chiapas matriculó 15.1% de alumnos en escuelas multigrado, Veracruz a 10.7%, Oaxaca a 6.5% y Puebla a 6.1%; es decir, 2 de cada 5 alumnos matriculados en escuelas multigrado asisten a escuelas de estas cuatro entidades federativas.

[20] El otrora Distrito Federal cambió de nombre a Ciudad de México a partir del 29 de enero de 2016, justo a la mitad del Ciclo Escolar, por lo que los datos presentados (de inicio de Ciclo Escolar) mantienen en este reporte el nombre de Distrito Federal.

Tabla 14. Matricula de educación básica y educación multigrado por entidad federativa y nivel educativo

	Matrícula educación básica				Matrícula de escuelas multigrado			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Aguascalientes	51,042	157,535	75,070	283,647	1,718	9,284	1,142	12,144
Baja California	106,570	385,387	196,704	688,661	1,028	9,600	942	11,570
Baja California Sur	26,482	80,875	39,223	146,580	1,029	4,365	366	5,760
Campeche	36,919	103,155	48,944	189,018	3,739	13,374	2,074	19,187
Chiapas	291,693	780,658	312,082	1,384,433	67,455	194,859	6,106	268,420
Chihuahua	123,156	429,694	190,865	743,715	12,229	34,231	5,552	52,012
Coahuila	120,628	337,703	171,824	630,155	5,981	16,055	1,591	23,627
Colima	25,000	78,760	37,298	141,058	441	3,953	103	4,497
Distrito Federal	298,633	879,158	482,317	1,660,108	663	21,687	0	22,350
Durango	72,587	217,109	102,654	392,350	4,681	34,734	8,044	47,459
Guanajuato	244,806	718,374	363,294	1,326,474	16,136	54,775	4,155	75,066
Guerrero	192,529	478,919	220,002	891,450	23,389	62,817	8,135	94,341
Hidalgo	119,477	356,350	172,742	648,569	14,575	43,964	3,986	62,525
Jalisco	318,330	932,940	441,587	1,692,857	11,061	57,879	5,305	74,245
México	575,302	1,936,304	904,602	3,416,208	22,866	52,260	2,650	77,776
Michoacán	204,034	562,274	239,794	1,006,102	17,803	51,863	3,240	72,906
Morelos	68,646	212,545	107,031	388,222	4,456	12,169	323	16,948
Nayarit	47,091	137,455	65,428	249,974	3,847	17,045	2,384	23,276
Nuevo León	201,804	561,240	289,057	1,052,101	3,870	11,838	676	16,384
Oaxaca	201,751	531,274	232,832	965,857	28,489	81,349	5,748	115,586
Puebla	292,644	797,184	386,829	1,476,657	31,750	72,143	4,906	108,799
Querétaro	86,777	249,474	122,316	458,567	4,678	23,012	716	28,406
Quintana Roo	53,807	176,121	84,881	314,809	2,214	11,613	1,803	15,630
San Luis Potosí	124,268	327,602	173,008	624,878	18,119	53,082	13,010	84,211
Sinaloa	108,393	332,471	160,634	601,498	3,847	40,282	2,603	46,732
Sonora	95,956	319,637	167,385	582,978	3,612	16,993	3,935	24,540
Tabasco	122,950	296,411	136,525	555,886	18,007	48,569	2,398	68,974
Tamaulipas	120,481	388,428	180,430	689,339	5,419	26,498	2,143	34,060
Tlaxcala	51,148	155,169	77,320	283,637	1,535	6,296	459	8,290
Veracruz	270,074	901,760	441,277	1,613,111	30,426	145,560	13,898	189,884
Yucatán	83,178	230,268	116,038	429,484	3,559	12,155	864	16,578
Zacatecas	75,810	196,851	95,252	367,913	9,099	32,572	12,293	53,964
Total	4,811,966	14,249,085	6,835,245	25,896,296	377,721	1,276,876	121,550	1,776,147

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Tabla 15. Promedio de alumnos por escuela en educación básica y multigrado por entidad

	Educación básica				Educación multigrado			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Aguascalientes	80.1	223.8	212.7	172.2	16.7	49.6	24.3	30.2
Baja California	74.7	233.6	293.6	200.6	15.1	49.0	24.2	29.4
Baja California Sur	62.9	181.3	207.5	150.6	14.5	27.3	15.9	19.2
Campeche	51.7	128.9	140.6	107.1	15.9	35.8	22.5	24.7
Chiapas	40.4	91.9	138.8	90.3	18.7	33.2	21.0	24.3
Chihuahua	54.5	151.6	197.6	134.6	15.0	27.6	19.4	20.7
Coahuila	69.8	183.5	275.4	176.2	17.3	31.2	22.4	23.6
Colima	59.2	158.2	209.5	142.3	9.6	26.4	10.3	15.4
Distrito Federal	82.4	274.7	356.7	238.0	17.4	66.9	0.0	28.1
Durango	41.5	84.5	107.3	77.7	10.8	21.7	17.6	16.7
Guanajuato	56.2	160.5	200.4	139.0	14.7	32.3	21.1	22.7
Guerrero	48.8	103.7	114.9	89.1	17.4	27.6	20.9	22.0
Hidalgo	36.3	109.4	133.9	93.2	13.1	26.4	18.3	19.2
Jalisco	59.3	159.4	208.2	142.3	11.2	25.5	15.2	17.3
México	71.5	247.9	238.5	186.0	17.4	36.8	20.9	25.0
Michoacán	48.4	107.7	138.1	98.1	14.0	22.4	15.8	17.4
Morelos	55.8	179.5	214.9	150.1	17.2	39.6	16.2	24.3
Nayarit	42.0	114.2	112.0	89.4	14.7	28.4	16.9	20.0
Nuevo León	72.2	204.9	267.4	181.5	10.6	18.3	10.7	13.2
Oaxaca	42.4	94.3	93.6	76.8	16.1	27.3	16.4	19.9
Puebla	59.5	172.4	172.8	134.9	19.4	37.1	25.3	27.2
Querétaro	56.5	165.2	230.8	150.8	13.0	34.4	18.8	22.1
Quintana Roo	72.9	208.4	202.6	161.3	15.7	46.3	21.2	27.7
San Luis Potosí	40.4	99.3	102.1	80.6	13.8	26.9	19.5	20.1
Sinaloa	46.1	127.9	169.8	114.6	9.9	29.9	16.1	18.6
Sonora	59.1	169.6	223.8	150.8	12.3	29.2	20.8	20.8
Tabasco	59.2	140.8	178.7	126.2	19.6	43.6	24.2	29.1
Tamaulipas	50.7	160.4	230.7	147.3	12.2	27.0	20.8	20.0
Tlaxcala	59.6	194.9	206.2	153.6	14.3	31.5	15.3	20.4
Veracruz	35.7	93.9	129.9	86.5	13.3	28.5	26.3	22.7
Yucatán	67.9	165.7	183.0	138.9	15.2	30.2	14.2	19.8
Zacatecas	43.9	104.8	82.8	77.2	13.9	28.8	20.0	20.9
Total	56.3	156.2	186.7	133.1	14.7	32.7	18.5	22.0

federativa y nivel educativo

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

El número promedio de alumnos en cada escuela varía en función del nivel educativo del que se trata. En la educación básica, por ejemplo, el promedio de algunos por escuela es

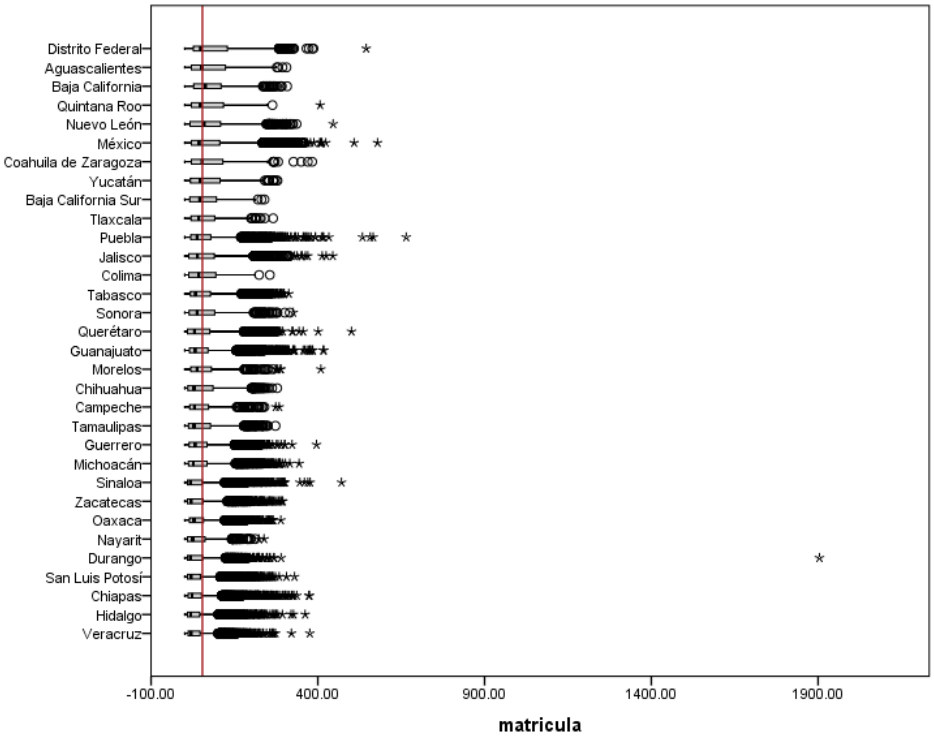
de 133 estudiantes, mientras que en las escuelas multigrado es de 22 alumnos. La tabla 9 contiene datos del promedio de alumnos por escuela en la educación preescolar, primaria y secundaria, desglosados por entidad federativa, así, muestra la participación de cada estado de la república dentro de la educación básica.

Educación preescolar

En México, 7.8% del total de alumnos en este nivel educativo está matriculado en escuelas multigrado. En educación preescolar 86.7% de los alumnos asistió a escuelas generales, con un promedio de 45 alumnos por escuela. Por su parte, en las escuelas multigrado de preescolar las escuelas generales también concentraron el mayor número de matriculados 45.4%, con un promedio de 13 estudiantes por escuela. En el resto los preescolares multigrado (indígena y comunitario) en conjunto asistió 54.6% de los alumnos inscritos en este tipo de escuelas, donde en promedio había entre 10 y 21 alumnos por escuela. La Tabla 16 muestra número de alumnos matriculado y el promedio de alumnos por escuela por tipo de servicio.

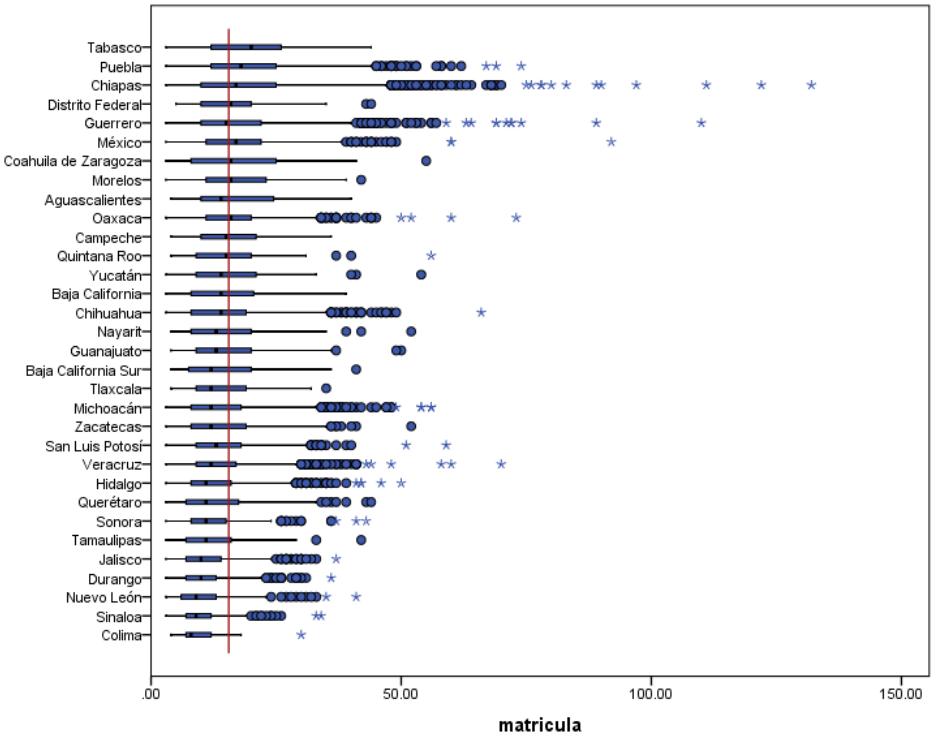
Del mismo modo, las entidades federativas que concentran el mayor número de alumnos inscritos en preescolares son el Estado de México, Jalisco y el Distrito Federal (Tabla 14). Es notable que las diferencias en el número de alumnos matriculados en promedio varían entre 35 (en Veracruz) y 85 alumnos (en Distrito Federal). Gráficamente se puede observar que hay entidades que poseen diferencias estadísticas con respeto al total nacional como los casos de Durango, San Luis Potosí, Chiapas e Hidalgo; sin embargo, tienen la diversidad en tamaño de escuelas que tienen los mantiene en el rango del resto de los preescolares. Los Gráficos 10 y 11 muestran con color rojo el promedio de alumnos por escuela inscritos en preescolares y preescolares multigrado, así como su dispersión estadística por entidad federativa.

Gráfico 10. Diagrama de caja y brazos de la matrícula de preescolar por entidad federativa



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Gráfico 11. Diagrama de caja y brazos de la matrícula de preescolares multigrado por entidad federativa



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Los alumnos inscritos en preescolares multigrado están concentrados en Chiapas, Veracruz, Puebla y Oaxaca. Sin embargo, el Gráfico 11 muestra que los preescolares multigrado con mayor número de alumnos—por encima de 18 alumnos por escuela—están en Tabasco, Puebla, Chiapas y el Distrito Federal, mientras que los estados de Jalisco, Durango, Nuevo León y Colima se encuentran por debajo del tamaño de la escuela promedio (14 alumnos).

Educación primaria

En primaria, 8.9% del total de alumnos en este nivel educativo está matriculado en escuelas multigrado. Los alumnos que asistieron a las primarias generales representan 93.5% de los alumnos del nivel, las escuelas generales reciben un promedio de 172 alumnos por escuela. Por su parte, en las primarias multigrado las escuelas generales también concentraron el mayor número de matriculados 70.7%, con un promedio de 36 estudiantes por plantel. En las primarias indígenas asistió 20.7% de los alumnos inscritos en este tipo de servicio, donde en promedio había entre 39 alumnos; además de ellas, las primarias comunitarias recibieron 8.6% de los alumnos con un promedio de 10 alumnos por escuela (tabla 10).

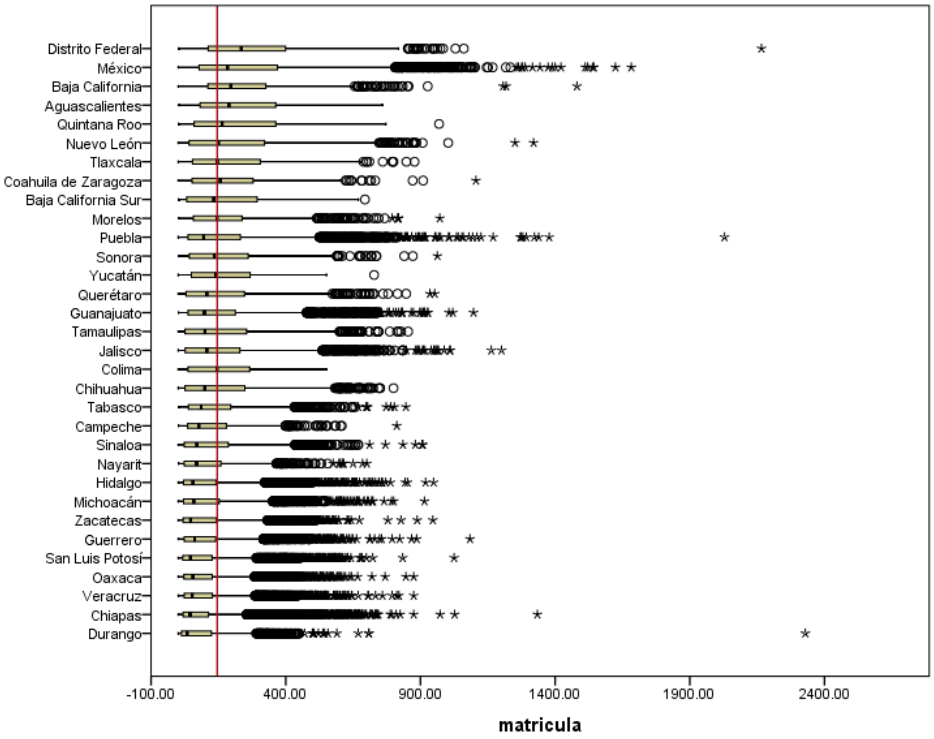
Tabla 1. Matricula de educación básica y multigrado por nivel educativo, tipo de servicio

Nivel o tipo de servicio	Educación Básica		Escuelas multigrado	
	Alumnos	Media	Alumnos	Docentes
Educación básica	25,896,296	103	1,776,147	16
Preescolar	4,811,966	45	377,721	13
CENDI	66,622	60	0	0
General	4,170,485	70	171,442	19
Indígena	412,830	42	102,883	21
Comunitario	162,029	9	103,396	10
Primaria	14,249,085	88	1,276,876	29
General	13,320,370	172	902,649	36
Indígena	818,349	80	263,861	39
Comunitario	110,366	11	110,366	11
Secundaria	6,835,245	176	121,550	7
General	3,448,931	286	0	0
Técnica	1,869,327	397	0	0
Telesecundaria	1,448,281	78	88,410	24
Para trabajadores	25,209	104	0	0
Comunitaria	43,497	14	33,140	14

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

De igual forma, las entidades federativas que concentran el mayor número de alumnos inscritos en primaria son el Estado de México, Jalisco y el Distrito Federal, Querétaro y Veracruz (Tabla 15). Pero, las diferencias en el número de alumnos matriculados en promedio varían entre 84 (en Durango) y 275 alumnos (en Distrito Federal). Los Gráficos 12 y 13 muestran con color rojo el promedio de alumnos por escuela inscritos en primarias y primarias multigrado, así como su dispersión estadística por entidad federativa. En el Gráfico 12 puede observarse que hay entidades que poseen diferencias estadísticas con respeto al total nacional en los casos de Durango, Chiapas, Veracruz, Oaxaca y San Luis Potosí; a pesar de ello, la diversidad en tamaño de escuelas que hay en esos estados los mantiene en el rango del resto de escuelas primarias.

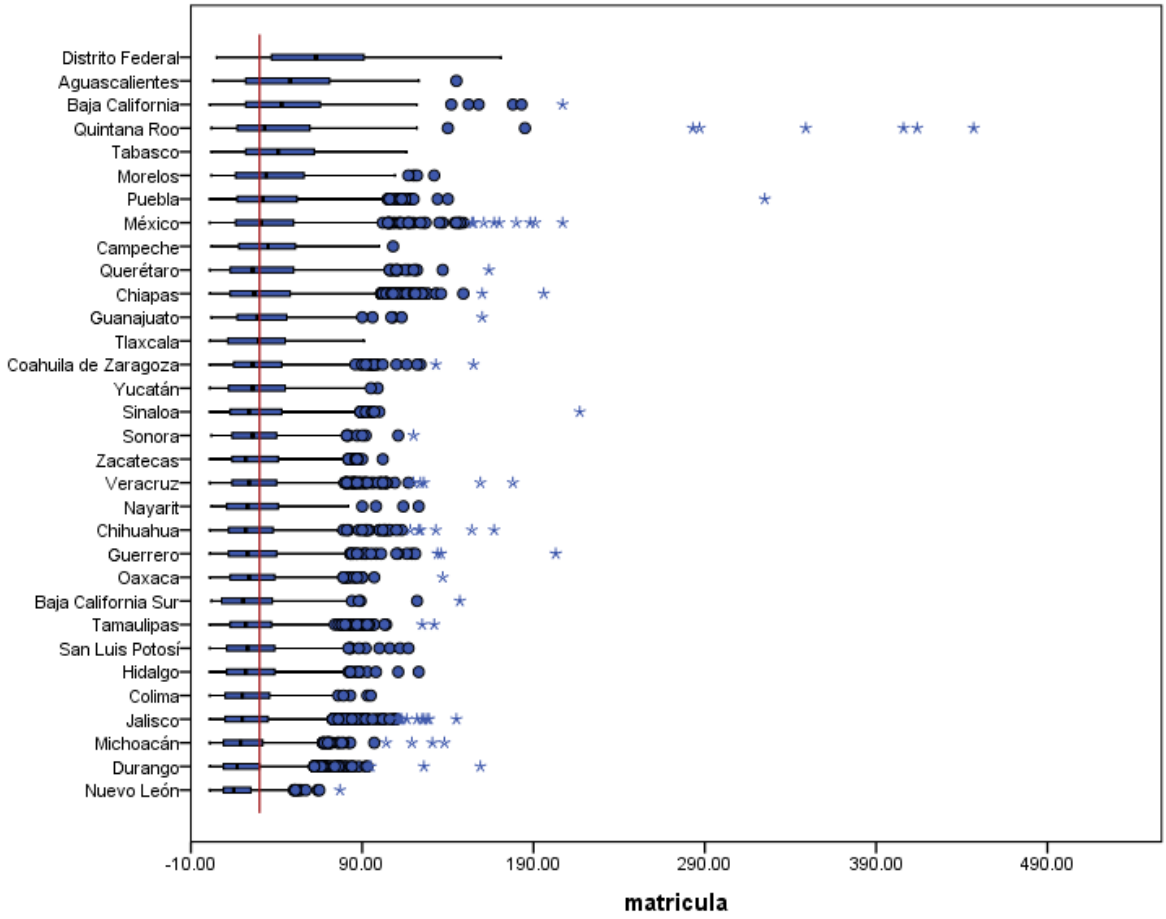
Gráfico 12. Diagrama de caja y brazos de la matrícula de primarias por entidad federativa



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Los alumnos inscritos en primarias multigrado (igual que en preescolar) están concentrados en Chiapas, Veracruz, Puebla y Oaxaca. Sin embargo, las primarias multigrado con mayor número de alumnos—por encima de 33 alumnos por escuela—estaban en Distrito Federal, Aguascalientes, Baja California, Quintana Roo y Tabasco, mientras que los estados de Jalisco, Michoacán, Durango y Nuevo León tienen escuelas que en promedio atienden menos alumnos que el promedio de todo el nivel educativo (ver Gráfico 13).

Gráfico 13. Diagrama de caja y brazos de la matrícula de primarias multigrado por entidad federativa

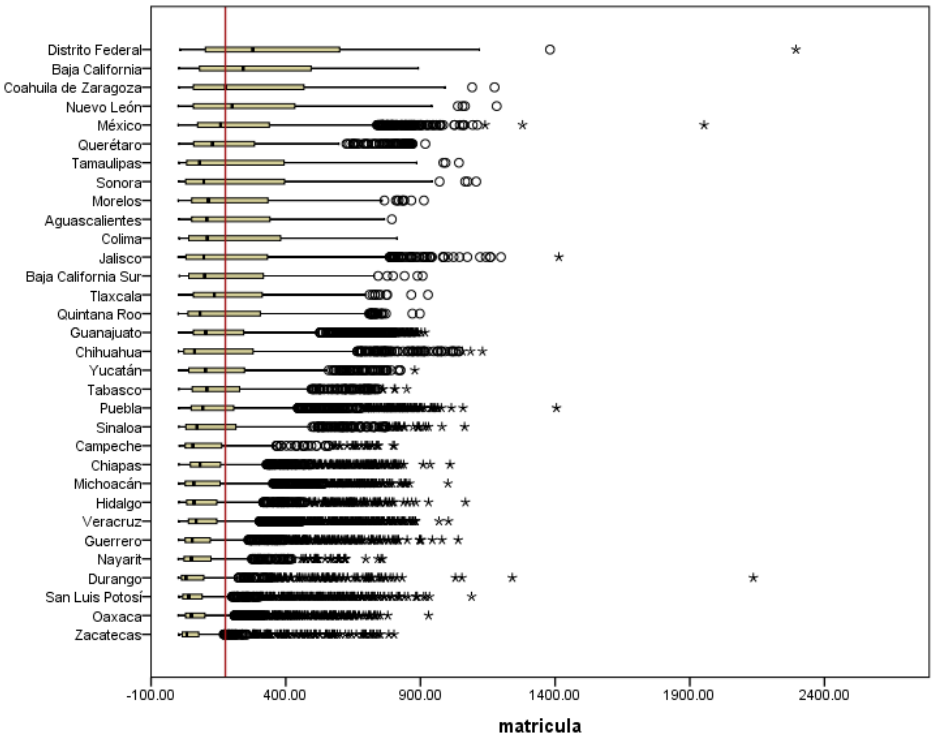


Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Educación secundaria

En secundaria, del total de alumnos en este nivel educativo, 1.8% está matriculado en escuelas multigrado. En la educación secundaria las escuelas generales concentraron a la mitad (50.5%) de los alumnos inscritos en secundaria, y en las secundarias generales se atendió en promedio a 286 alumnos por escuela. Las secundarias técnicas reunieron a 27.7% de la matrícula, en las cuales se brindó servicio en promedio a 397 alumnos por escuela, esto significa que este tipo de servicio tiene a las escuelas más grandes en educación básica. Por su parte, las telesecundarias inscribieron a 21.2% de los alumnos de en este nivel, las telesecundarias en promedio atienden a 78 alumnos por escuela. Los Gráficos 14 y 15 muestran con color rojo el promedio de alumnos por escuela inscritos en secundarias y secundarias multigrado, además de sus diferentes tamaños por entidad federativa.

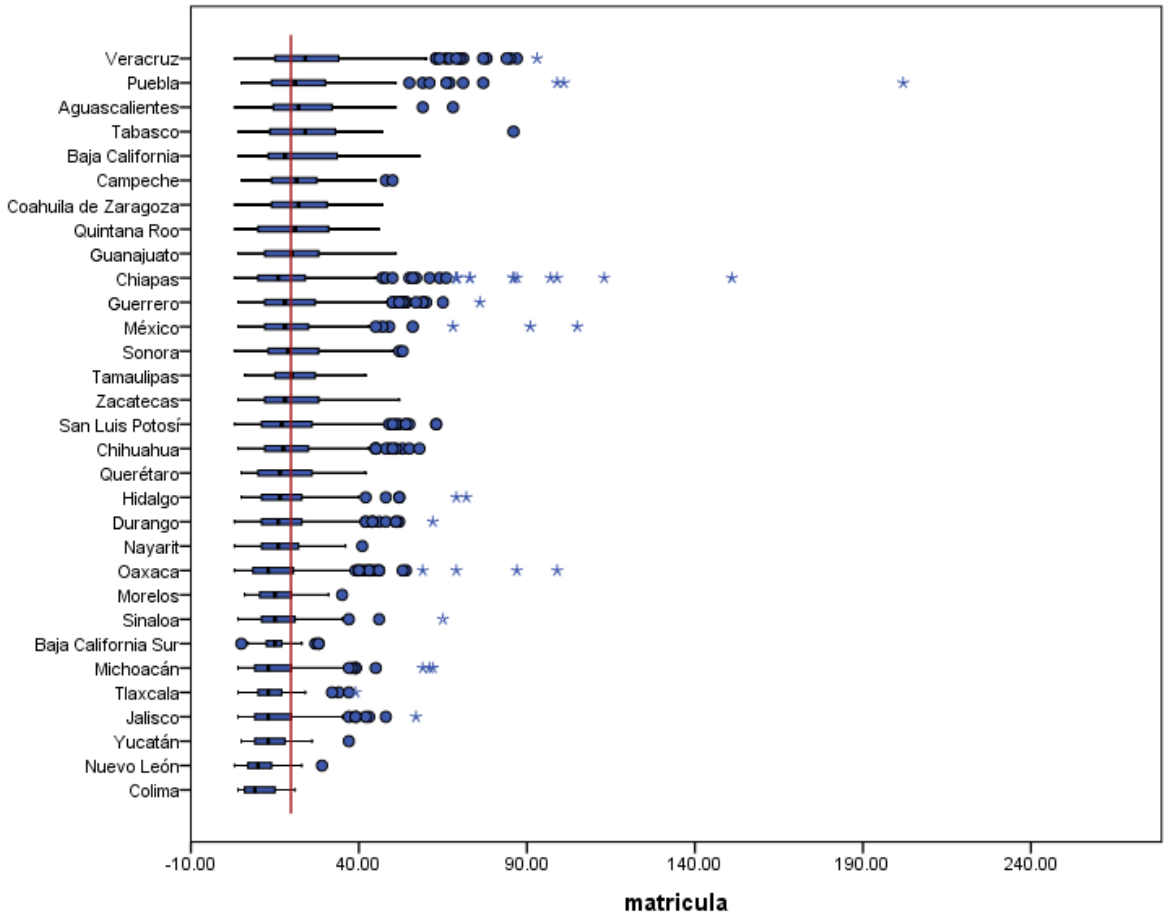
Gráfico 14. Diagrama de caja y brazos de la matrícula de escuela primarias por entidad federativa



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Las entidades federativas que concentran el mayor número de alumnos inscritos en secundaria fueron Estado de México, Jalisco y el Distrito Federal, Querétaro y Veracruz (ver Tabla 15). No obstante, el número de alumnos matriculados en promedio estuvo entre 83 (en el estado de Durango) y 357 alumnos (en Distrito Federal). El Gráfico 14 indica que hay entidades que poseen diferencias estadísticas con respeto al promedio nacional de alumnos que se atienden en secundaria en estados con promedios menores de alumnos por escuela en: Hidalgo, Veracruz, Guerrero, Nayarit, Durango, San Luis Potosí, Oaxaca y Zacatecas.

Gráfico 15. Diagrama de caja y brazos de la matrícula de secundarias multigrado por entidad federativa



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Los alumnos que asistían a secundarias multigrado (a diferencia de los otros niveles educativos) están concentrados en Veracruz, San Luis Potosí, Zacatecas, Durango y Guerrero. A pesar de ello, las secundarias multigrado con mayor número de alumnos—con escuelas que atendía a más 24 alumnos por escuela—se ubicaban en Veracruz, Puebla, Tabasco, Aguascalientes y Baja California. Por su parte los estados de Colima, Nuevo León, Yucatán y Jalisco atendían escuelas que en promedio se conformaban por menos de 15 alumnos (ver Gráfico 15).

3.2.2. Condiciones para el aprendizaje en escuelas multigrado (cantidad de maestros)

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha señalado que la calidad de la educación no está asociada sólo al logro académico de los alumnos, "sino también la medida en que una escuela o sistema educativo consigue que los niños y jóvenes en edad escolar acudan a la escuela y permanezcan en ella, al menos hasta el final del trayecto obligatorio" (INEE, 2015).

Dentro del sistema educativo, uno de los elementos que recurrentemente figura en relación al tema de los aprendizajes es el profesor. En diferentes ocasiones se ha señalado que el papel del maestro, desde la perspectiva de la política educativa, directamente está relacionado con la labor que desempeña en el aula (medido de múltiples formas) y el efecto que tiene su trabajo en el proceso de enseñanza sobre el aprendizaje de los alumnos (Bakx *et al*., 2015; Trejo, 2016). Al interior de la escuela, los maestros son directamente el factor principal asociado con el logro académico de los estudiantes[21], pero como señala Backhoff (2006) están lejos de ser el único factor que incide en la escuela para lograrlo. Sin embargo, no es el único factor que explica las variaciones en los resultados de las pruebas de logro. En este breve apartado, sólo se explorarán las características cuantitativas que presentaron las escuelas de educación básica en comparación con las escuelas multigrado con respecto a los docentes en cada tipo de escuelas. La tabla 17 informa sobre participación que cada Estado de la República guarda, en relación con el número de docentes dentro de la educación básica. A su vez, la tabla 18 contiene datos del promedio de docentes por escuela en la educación preescolar, primaria y secundaria, desglosados por entidad federativa.

En México, hay 1.2 millones de maestros que atienden la educación básica. De estos 106,267 maestros se encuentran atendiendo escuelas multigrado; es decir, 8.8% del total de maestros del país. Los docentes que atendieron en el Ciclo Escolar 2015-2016 la educación básica estaban concentrados (59.2%) en 10 entidades federativas: Chiapas, Distrito Federal, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Puebla y Veracruz, en concordancia con la matriculación de alumnos. El Estado de México fue la entidad federativa que contó con más docentes de educación básica

[21] Hay que diferenciar que logro académico no es igual a la capacidad de aprender que tienen los estudiantes, sin embargo, es una aproximación que una rama de la investigación en educación ha realizado para intentar operacionalizar el concepto.

(11.5%), seguida de Veracruz (7.3%) y Distrito Federal (6.4%); esto significó que, 1 de cada 4 profesores de educación básica estuvo desempeñándose en estas tres entidades federativas.

Tabla 17. Docentes de educación básica y educación multigrado por entidad federativa y nivel educativo

	Matrícula educación básica				Matrícula de escuelas multigrado			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Aguascalientes	2,120	4,999	5,212	12,331	103	364	73	540
Baja California	4,956	14,633	13,915	33,504	68	431	57	556
Baja California Sur	1,191	3,219	2,674	7,084	71	265	43	379
Campeche	1,824	4,435	3,354	9,613	235	711	153	1,099
Chiapas	13,114	31,408	15,225	59,747	3,606	9,759	415	13,780
Chihuahua	5,557	16,908	10,599	33,064	817	1,969	413	3,199
Coahuila	4,705	12,082	12,015	28,802	346	891	101	1,338
Colima	1,223	3,236	3,220	7,679	46	251	13	310
Distrito Federal	13,783	32,580	33,226	79,589	38	923	0	961
Durango	3,666	10,251	7,405	21,322	432	2,275	582	3,289
Guanajuato	10,884	25,975	18,676	55,535	1,098	3,132	297	4,527
Guerrero	10,111	23,290	13,135	46,536	1,341	3,822	563	5,726
Hidalgo	6,131	16,294	9,916	32,341	1,116	2,895	351	4,362
Jalisco	14,517	34,308	26,912	75,737	986	3,680	519	5,185
México	25,279	69,675	44,793	139,747	1,316	2,962	184	4,462
Michoacán	10,970	29,092	14,942	55,004	1,270	3,855	270	5,395
Morelos	3,307	8,003	6,638	17,948	259	688	29	976
Nayarit	2,291	5,758	5,545	13,594	261	963	246	1,470
Nuevo León	9,785	22,431	16,794	49,010	365	939	79	1,383
Oaxaca	11,368	27,800	14,940	54,108	1,771	5,238	513	7,522
Puebla	12,787	28,656	19,546	60,989	1,638	3,465	313	5,416
Querétaro	4,033	8,381	5,716	18,130	360	1,103	53	1,516
Quintana Roo	2,225	5,772	5,259	13,256	141	458	134	733
San Luis Potosí	6,634	14,574	11,438	32,646	1,310	3,217	932	5,459
Sinaloa	5,528	12,722	13,037	31,287	389	2,147	248	2,784
Sonora	4,643	12,572	9,442	26,657	294	1,014	245	1,553
Tabasco	5,019	10,353	7,517	22,889	919	2,094	166	3,179
Tamaulipas	6,165	14,577	11,645	32,387	446	1,596	179	2,221
Tlaxcala	2,414	6,161	5,043	13,618	107	381	38	526
Veracruz	16,937	46,376	25,838	89,151	2,289	9,009	881	12,179
Yucatán	3,891	9,273	8,938	22,102	234	718	81	1,033

Zacatecas	3,723	8,352	6,022	18,097	654	1,729	822	3,205
Total	230,781	574,146	408,577	1,213,504	24,326	72,944	8,993	106,263

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Tabla 18. Promedio de docentes por escuela en educación básica y multigrado por entidad

	Educación básica				Educación multigrado			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Aguascalientes	3.3	7.1	14.8	8.4	1.0	1.9	1.6	1.5
Baja California	3.5	8.9	20.8	11.0	1.0	2.2	1.5	1.6
Baja California Sur	2.8	7.2	14.1	8.1	1.0	1.7	1.9	1.5
Campeche	2.6	5.5	9.6	5.9	1.0	1.9	1.7	1.5
Chiapas	1.8	3.7	6.8	4.1	1.0	1.7	1.4	1.4
Chihuahua	2.5	6.0	11.0	6.5	1.0	1.6	1.4	1.3
Coahuila	2.7	6.6	19.3	9.5	1.0	1.7	1.4	1.4
Colima	2.9	6.5	18.1	9.2	1.0	1.7	1.3	1.3
Distrito Federal	3.8	10.2	24.6	12.9	1.0	2.8	0.0	1.3
Durango	2.1	4.0	7.7	4.6	1.0	1.4	1.3	1.2
Guanajuato	2.5	5.8	10.3	6.2	1.0	1.8	1.5	1.5
Guerrero	2.6	5.0	6.9	4.8	1.0	1.7	1.4	1.4
Hidalgo	1.9	5.0	7.7	4.9	1.0	1.7	1.6	1.4
Jalisco	2.7	5.9	12.7	7.1	1.0	1.6	1.5	1.4
México	3.1	8.9	11.8	8.0	1.0	2.1	1.4	1.5
Michoacán	2.6	5.6	8.6	5.6	1.0	1.7	1.3	1.3
Morelos	2.7	6.8	13.3	7.6	1.0	2.2	1.5	1.6
Nayarit	2.0	4.8	9.5	5.4	1.0	1.6	1.7	1.4
Nuevo León	3.5	8.2	15.5	9.1	1.0	1.4	1.3	1.2
Oaxaca	2.4	4.9	6.0	4.4	1.0	1.8	1.5	1.4
Puebla	2.6	6.2	8.7	5.8	1.0	1.8	1.6	1.5
Querétaro	2.6	5.6	10.8	6.3	1.0	1.7	1.4	1.3
Quintana Roo	3.0	6.8	12.6	7.5	1.0	1.8	1.6	1.5
San Luis Potosí	2.2	4.4	6.7	4.4	1.0	1.6	1.4	1.3
Sinaloa	2.3	4.9	13.8	7.0	1.0	1.6	1.5	1.4
Sonora	2.9	6.7	12.6	7.4	1.0	1.7	1.3	1.3
Tabasco	2.4	4.9	9.8	5.7	1.0	1.9	1.7	1.5
Tamaulipas	2.6	6.0	14.9	7.8	1.0	1.6	1.7	1.5
Tlaxcala	2.8	7.7	13.4	8.0	1.0	1.9	1.3	1.4
Veracruz	2.2	4.8	7.6	4.9	1.0	1.8	1.7	1.5
Yucatán	3.2	6.7	14.1	8.0	1.0	1.8	1.3	1.4
Zacatecas	2.2	4.4	5.2	3.9	1.0	1.5	1.3	1.3
Total	2.7	6.1	11.9	6.9	1.0	1.8	1.4	1.4

federativa y nivel educativo

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Por su parte, 65.5% de los maestros que enseñaron en las escuelas multigrado lo hicieron en los Estados de Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz. Además, Chiapas concertó 13.0% de docentes de escuelas multigrado y Veracruz a 11.5%; esto significa que, 1 de cada 4 maestros de escuelas multigrado impartían clases en estas dos entidades federativas.

El número promedio de profesores en cada escuela varía en función del nivel educativo. Por una parte, en la educación básica el promedio de docentes por escuela es de 7 maestros, mientras que el promedio en las escuelas multigrado es de 1.4 maestros.

Tabla 19. Docentes de educación básica y multigrado por nivel educativo, tipo de servicio

Nivel o tipo de servicio	Educación Básica		Escuelas multigrado	
	Docentes	Media	Docentes	Docentes
Educación básica	1,213,504	6	106,263	1
Preescolar	230,781	2	24,326	1
CENDI	3,054	3	0	0
General	191,004	3	9,111	1
Indígena	18,818	2	4,801	1
Comunitario	17,905	1	10,414	1
Primaria	574,146	4	72,944	2
General	525,056	7	48,517	2
Indígena	36,952	4	12,289	2
Comunitario	12,138	1	12,138	1
Secundaria	408,577	11	8,993	1
General	227,630	19	0	0
Técnica	101,019	21	0	0
Telesecundaria	72,954	4	5,981	2
Para trabajadores	2,820	12	0	0
Comunitaria	4,154	1	3,012	1

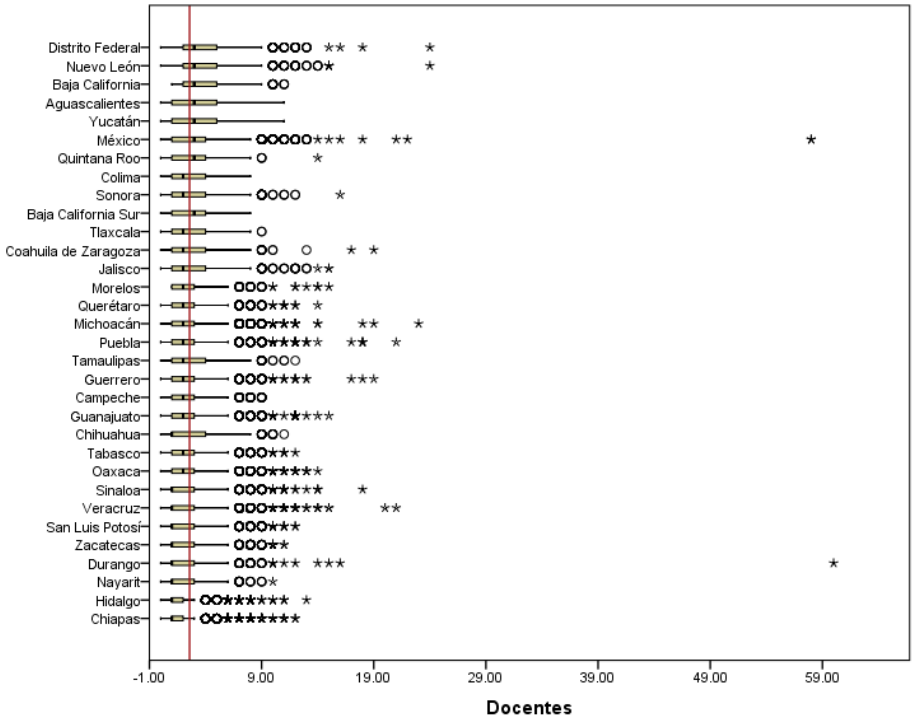
Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Educación preescolar

En México, 10.5% del total de maestros de preescolar estaba asignado a escuelas multigrado. En educación preescolar 82.8% de los maestros asistía a escuelas generales, donde en promedio había 3 docentes por escuela. En contraste, en los preescolares

multigrado, las escuelas comunitarias concentraron el mayor número de docentes (42.8%), con un promedio de 1 docente por escuela. En el resto los preescolares multigrado (indígena y general) en conjunto concentraron 57.2% de los profesores, donde las escuelas en promedio tenían 1 maestro por escuela. La Tabla 19 muestra número de docentes y el promedio de docentes por escuela por tipo de servicio en educación básica y multigrado.

Gráfico 16. Diagrama de caja y brazos de los docentes en escuelas de nivel preescolar



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

El Gráfico 16 muestra la distribución de maestros que había por entidad federativa durante el Ciclo Escolar 205-2016. En ella se puede ver que prácticamente todos los estados mantienen relaciones de maestro por escuela en un rango de entre 4 (Chiapas) y 13 maestros (Distrito Federal), con un promedio de 7 docentes por escuela. En los preescolares multigrado, el promedio de docentes fue de un maestro atendiendo los tres grados de preescolar, a pesar de que puede haber escuelas con dos docentes atendiendo los tres grados.

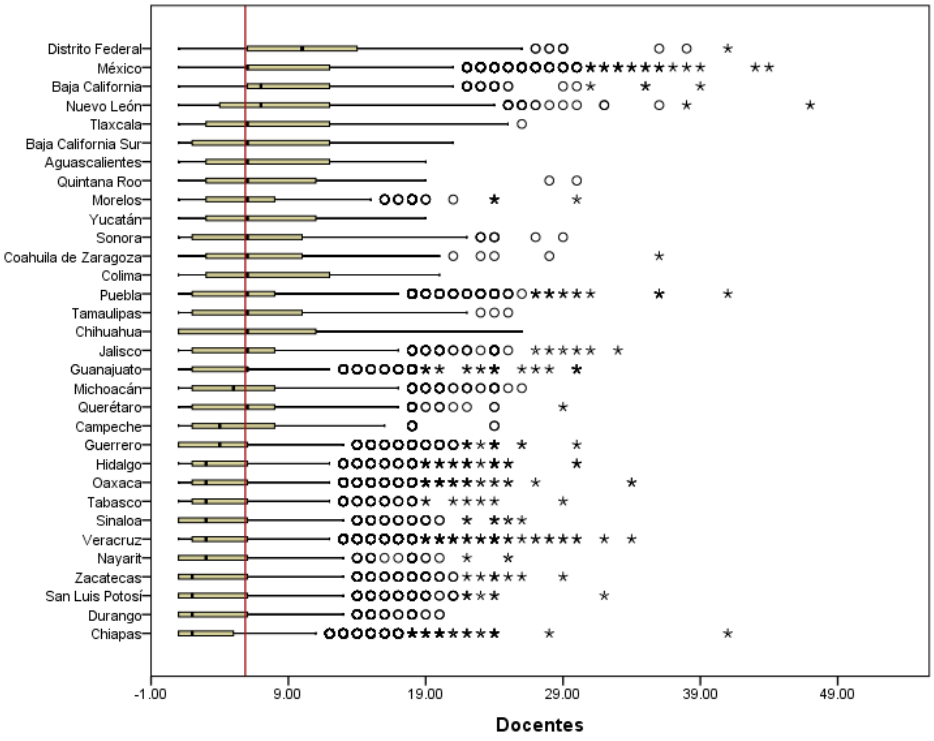
Educación primaria

En primaria, 12.7% de los maestros de este nivel educativo estaba asignado para dar clases en escuelas multigrado. Por una parte, los maestros de las primarias generales concentraban 91.4% del total de maestros de primaria, las escuelas generales tenían en promedio 7 docentes por escuela. En menor medida, las escuelas indígenas y comunitarias recibían 8.6% de maestros en escuelas donde el promedio era tener 4 y 1 maestros por plantel.

Por otra parte, las primarias generales multigrado representaban dos terceras partes (66.5%) de los docentes de todo el nivel educativo, con un promedio de 2 maestros por plantel. En las primarias indígenas y comunitarias multigrado se concentró 16.8 y 16.9% de los maestros, respectivamente. En estos servicios educativos el promedio de docentes por escuela era de 2 y 1 docentes (tabla 13).

Asimismo, en las entidades federativas, las diferencias en el número de docentes por plantel variaron entre 10 (Distrito Federal) y 3 maestros (Chiapas). Los Gráficos 17 y 18 muestran con color rojo el promedio de docentes por escuela en primarias y primarias multigrado, así como su dispersión estadística por entidad federativa. De este modo, en el Gráfico 17 puede observarse que hay entidades que poseen diferencias estadísticas con respeto al promedio nacional de maestros por escuela en los casos de Durango, Chiapas y San Luis Potosí.

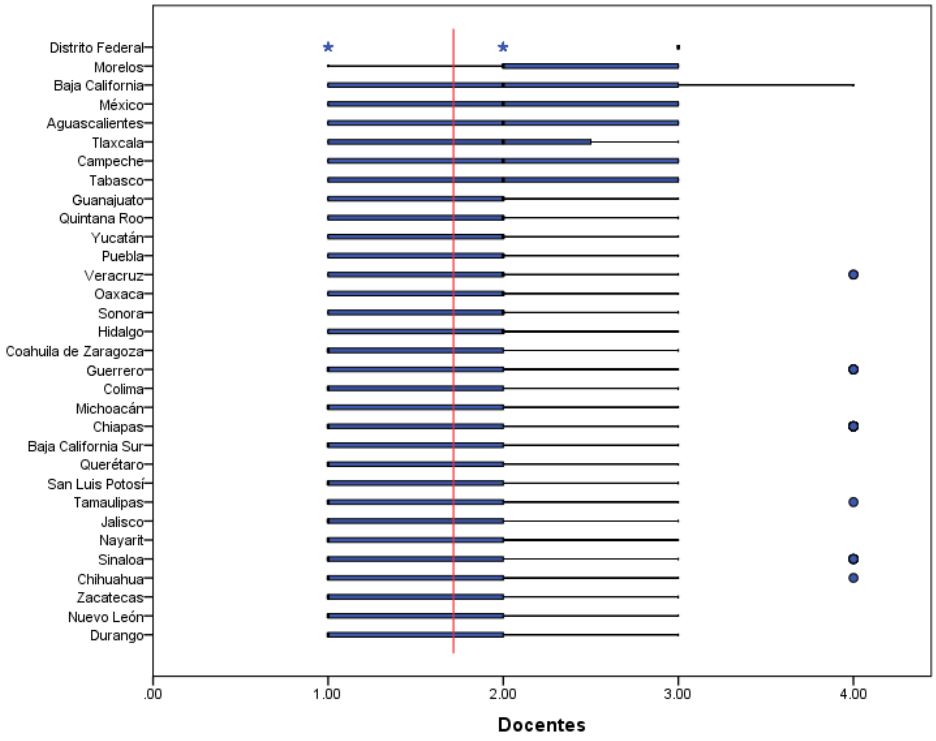
Gráfico 17. Diagrama de caja y brazos de los docentes en escuelas de nivel primaria



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Los docentes de primarias multigrado estaban distribuidos de manera uniforme en casi todas las entidades federativas, quienes en promedio tenían 2 maestros por escuela eran Distrito Federal (casi 3 maestros por escuela), Estado de México Morelos y Baja California, el resto tenía un docente en promedio por escuela (ver Gráfico 18).

Gráfico 18. Diagrama de caja y brazos de los docentes en escuelas multigrado de nivel primaria

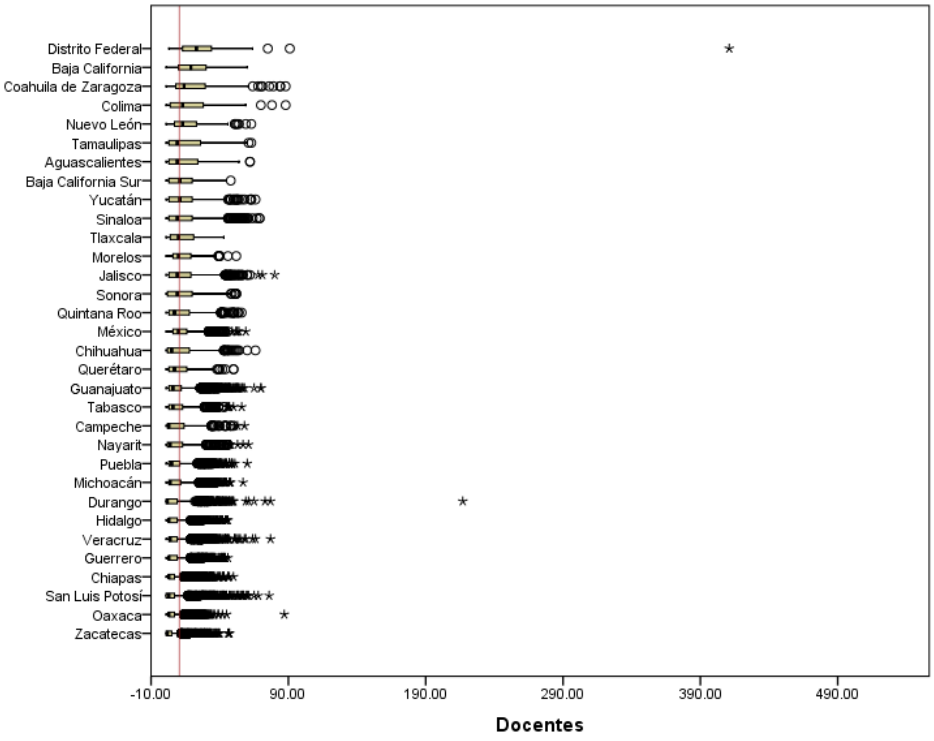


Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Educación secundaria

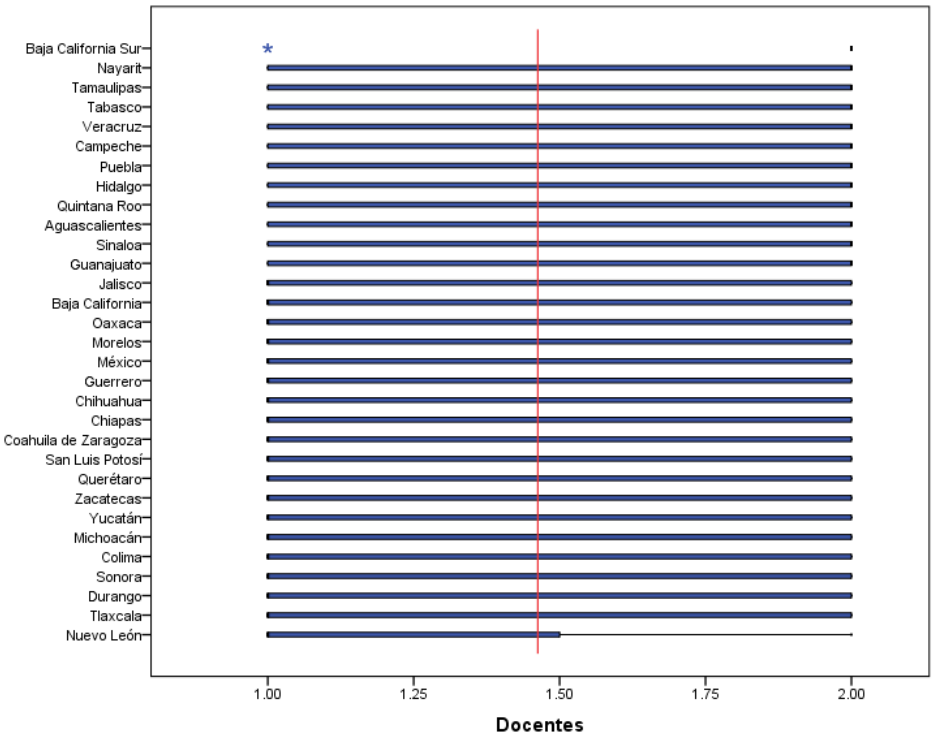
En educación secundaria, del total de maestros en este nivel educativo, 2.2% impartía clases en escuelas multigrado. Por una parte, las escuelas generales concentraron más de la mitad (55.7%) de los maestros, en ellas atendieron en promedio 11 docentes por escuela. Por otra parte, las secundarias técnicas contaban con 24.7% del total de maestros de secundaria, en este servicio educativo en promedio había 19 maestros por escuela, lo anterior quiere decir que las secundarias técnicas tienen la estructura promedio más grande de maestros sel sistema educativo nacional. Además, las telesecundarias contaron con 17.9% del total de maestros de este nivel educativo, las telesecundarias en promedio tenían 4 docentes por escuela. El Gráfico 19 señala con color rojo el promedio de maestros por escuela en secundarias y secundarias multigrado, además de sus diferentes estructuras de tamaño por entidad federativa.

Gráfico 19. Diagrama de caja y brazos de los docentes en escuelas de nivel secundaria



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Gráfico 20. Diagrama de caja y brazos de los docentes en escuelas multigrado de nivel secundaria



Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE

Las entidades federativas que concentran el mayor número docentes en la educación secundaria fueron: Distrito Federal, Jalisco, Estado de México, Puebla y Veracruz (ver tabla 11). No obstante, el número promedio de maestros por escuela estuvo en un rango de 24 (en Distrito Federal) y 5.2 docentes (en Zacatecas). El Gráfico 19 muestra que hay estados con promedios menores de docentes por escuela por debajo de la media nacional de 7, entre ellos: Hidalgo, Veracruz, Guerrero, Chiapas, San Luis Potosí, Oaxaca y Zacatecas.

La distribución de docentes por escuela en secundarias multigrado era uniforme, en la mayor parte de las entidades federativas, en promedio había poco menos de 2 maestros por escuela en Baja California Sur, Nayarit y Tamaulipas. En el resto había en promedio un docente por escuela (ver Gráfico 20).

3.3. Resultados educativos en escuelas multigrado

En la investigación en educación, los resultados educativos suelen ser considerados como una expresión numérica de los puntajes de logro que ofrecen diferentes pruebas "estandarizadas". Hay una tradición de autores que señalan que las pruebas de logro— que intentan homogenizar el conocimiento de los estudiantes— son una manifestación de la efectividad escolar y el desempeño de los alumnos en el aula (Wright, Horn, y Sanders, 1997; Goldhaber, 2002; Goldhaber y Brewer, 2000; Hanushek, Kain, O'Brien, y Rivkin, 2005; Strong, Gargani, y Hacifazlioglu, 2011).

De este modo, con la finalidad de identificar diferencias en los puntajes de logro de los estudiantes de educación básica y en comparación con aquellos que asisten a escuelas multigrado se utilizaron los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) aplicada en el Ciclo Escolar 2015-2016. Según el INEE (2015), Planea es una prueba estandarizada con la que se pretende conocer la medida con la que los estudiantes dominan un conjunto de aprendizajes esenciales. La prueba utilizada se aplicó a estudiantes de 6° de primaria y 3° de secundaria en centros escolares en su modalidad ELCE (Evaluación del Logro referida a Centros Escolares).

La aplicación de Planea-ELCE evalúa elementos del Lenguaje y Comunicación (LyC) y de Matemáticas (Mat) —además de aspectos socioemocionales—, ya que estas, según las

autoridades educativas federales en México, facilitan la adquisición de nuevos aprendizajes. Los resultados de Planea se emiten conforme a 4 niveles de logro de los aprendizajes clave del currículum:

I) Logro insuficiente, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro;
II) Logro apenas indispensable;
III) Logro satisfactorio; y
IV) Logro sobresaliente.[22]

Para Planea, los aprendizajes claves son progresivos y complejos en los niveles más altos (IV) que implican no solo la adquisición de conocimientos curriculares, sino también habilidades de lectoescritura y de razonamiento matemático. Por lo tanto, la interpretación de los resultados de Planea sugiere que a mayor nivel de logro, mayores serán también los conocimientos curriculares de los estudiantes. En la próxima sección se hace una revisión de los resultados de Planea en una comparación de tipos de servicio de educación básica y escuelas multigrado.

Resultados de Planea por niveles escolares (primaria y secundaria) y tipos de servicio

La prueba de Planea 2015-2016 se aplicó en 73,764 primarias y programó evaluar programó evaluar a 1,724,293 alumnos en sexto de primaria. El número de escuelas primarias donde se instrumentó la prueba representa 75.2% de las escuelas primarias de educación básica. Además, de las escuelas públicas donde se realizó la prueba, 88.0% eran primarias generales (58,387), 8.0% indígenas (5,278) y 3.2% comunitarias (2,129); finalmente, 7,920 escuelas eran privadas (13.7% del total de primarias).[23]

En secundaria se programó realzar la prueba Planea a 1,082,817 alumnos de tercero de secundaria en 31,635; es decir, 81.4% del total de secundarias de educación básica. La aplicación sucedió en 86.2% (27,259) de escuelas públicas y 13.8% (4,376) de escuelas privadas. Las telesecundarias fueron la modalidad en la que más escuelas se instrumentó la prueba (15,327 escuelas), es decir, en 56.2% de secundarias públicas, seguidas de

[22] En el anexo 4 se enlistan los resultados esperados, en términos de la capacidad de cada nivel de logro para LyC y Mat.
[23] Esto puede deberse a que la aplicación no consideró a los estados de Guerrero y Oaxaca, además, de que tiene menos escuelas en Michoacán, según los datos expuestos por la Planea (2015-2016) en la aplicación.

25.3% (6,883) secundarias generales, 13.6% (15,327) de secundarias técnicas y 4.9% (1,344) de secundarias comunitarias.

Para el análisis de los resultados se unificaron las bases de datos de Planea 2015-2016 y el Marco General de Escuelas 2015-2016 de primaria y secundaria. La fusión de los datos sucedió a partir de la clave del centro de trabajo y el turno de la escuela. La Tabla 20 resume el número total de escuelas que se analizaron de acuerdo con su tipo de servicio.

Tabla 20. Escuelas de educación básica y multigrado consideradas en el análisis de resultados educativos

	Educación Básica donde se realizó Planea[/a]			Escuelas de educación básica consideradas el análisis de resultados de Planea[/b/c]			Escuelas de multigrado consideradas para el análisis de resultados de Planea[/b/d]		
Nivel o tipo de servicio	Plantel	Público	Privado	Plantel	Público	Privado	Plantel	Público	Privado
Primaria	73,764	65,794	7,970	72,955	65,097	7,858	25,557	24,509	1,048
	75.3	73.9	89.2	98.9	98.9	98.6	60.1	59.5	81.0
General	66,355	58,387	7,968	65,723	57867	7856	20,128	19081	1047
	85.8	85.4	89.2	99.0	99.1	98.6	79.6	79.5	81.0
Indígena	5,280	5,278	2	5,254	5252	2	3,451	3450	1
	51.9	51.9	100.0	99.5	99.5	100.0	51.4	51.4	100.0
Comunitario	2,129	2,129	0	1,978	1978	0	1,978	1978	0
	20.3	20.3		92.9	92.9	0.0	18.8	18.8	0.0
Secundaria	31,635	27,259	4,376	31,313	26,915	4,398	4,393	4,391	2
	81.4	80.7	85.8	99.0	98.7	100.5	71.5	71.4	100.0
General	11,007	6,883	4,124	10,609	6,483	4,126	0	0	0
	91.3	94.8	86.1	96.4	94.2	100.0	-	-	-
Técnica	3,957	3,705	252	3,918	3,666	252	0	0	0
	84.0	83.7	87.8	99.0	98.9	100.0	-	-	-
Telesecundaria	15,327	15,327	0	15,305	15,287	18	3,392	3,390	2
	82.1	82.2	0.0	99.9	99.7	0.0	90.9	90.9	100.0
Para trabajadores	0	0.0	0	228[/e]	226[/e]	2[/e]	0	0.0	0.0
	0.0	0.0	0.0	-	-	-	-	-	-
Comunitaria	1,344	1,344	0	1,253	1,253	0	1,001	1,001	0
	41.8	41.8	-	93.2	93.2	-	41.4	41.4	-

Fuente: elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE y Planea 2015-2016

Notas:

[/a] El porcentaje representa la relación entre las escuelas donde se realizó Planea y las escuelas de educación Básica según el MGE (2016-2016)

[/b] Son las escuelas que se encuentran tanto en la base de datos conjunta de Planea, como en el MGE (2015-2016).

[/c] El porcentaje representa la relación entre las escuelas de educación básica que se encuentran tanto en la base de datos conjunta de Planea, como en el MGE (2015-2016) y las escuelas donde se realizó Planea.

[d] El porcentaje representa la relación entre las escuelas multigrado que se encuentran tanto en la base de datos conjunta de Planea, como en el MGE (2015-2016) y las escuelas multigrado donde se realizó Planea.
[e] En la base de datos de Planea (2015-2016) estas escuelas aparecen dentro del tipo general.

Las escuelas que menos representación tuvieron en Planea fueron las primarias indígenas y comunitarias, así como las secundarias comunitarias. Por un lado, en primaria se consideró para la prueba Planea a 5,280 primarias indígenas, o sea, 51.9% del total de primarias indígenas (conviene recordar que en su mayoría eran multigrado). Aunado a esto, la prueba sólo se realizó en 3,451 primarias indígenas multigrado; es decir, en 51.4% de primarias indígenas multigrado.

Por otro lado, en educación secundaria la prueba Planea consideró su implementación en 41.8% de las secundarias comunitarias. Así, de las 1,344 secundarias comunitarias donde sí se realizó la prueba, 41.4% (1,001 escuelas) eran secundarias comunitarias multigrado. Es notable que para telesecundarias—donde hay 20.0% de escuelas multigrado—, se hizo la prueba en 82.2% de los planteles y se logró evaluar al 90.9% de las telesecundarias multigrado.

Resultados de logro para educación primaria en Lenguaje y Comunicación

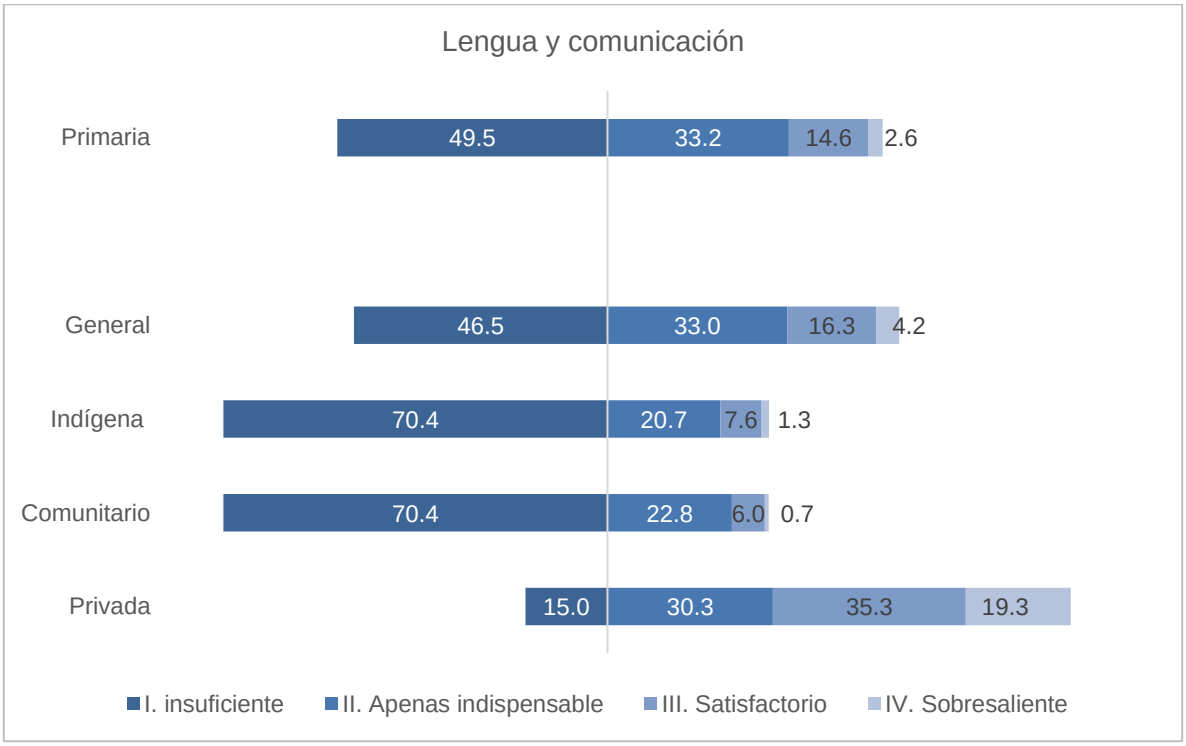
Los resultados de Planea 2015, para la educación primaria indican que 49.5% de los estudiantes tenían un nivel insuficiente. Esto significa que la mitad de los estudiantes era capaz de seleccionar información sencilla que está explícitamente expuesta en textos descriptivos, pero no podía realizar las tareas de los niveles de logro más avanzados, tales como comprender información de textos expositivos y literarios. En cambio 2.6% de los alumnos en primaria tiene un nivel sobresaliente; lo que significa que están en posibilidad de comprender textos argumentativos, sintetizar en esquemas, así como reconocer un lenguaje sutil en los textos.

La brecha más amplia que muestra el Gráfico 21 es la que había entre los tipos de servicio comunitario e indígenas y las escuelas privadas (55.4%). También, las primarias indígenas y comunitarias tenían diferencias similares con respecto al resultado de todas las primarias (20.9%). De la misma forma, las escuelas comunitarias tenían el menor porcentaje de alumnos (0.7%) que habían obtenido el nivel IV.

La comparación para las primarias multigrado (Gráfico 22) de primaria señala que 59.3% de los alumnos en escuelas multigrado tenían un resultado insuficiente; es decir, tenían una diferencia de 13.0% respecto a las generales públicas. A su vez, los alumnos de

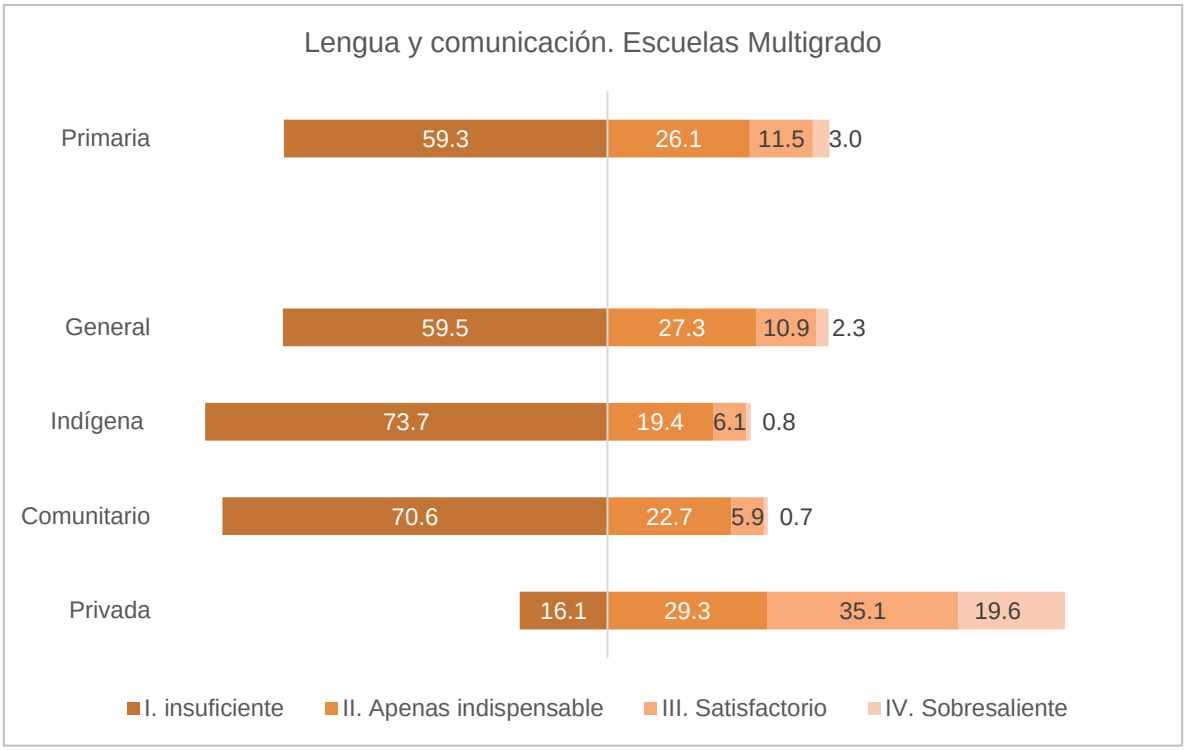
escuelas multigrado con nivel satisfactorio eran 3.0% lo cual, comparado con el resultado satisfactorio de primarias privadas multigrado, representa una diferencia de 19.3%. Los resultados insuficientes más amplios sucedieron en las primarias indígenas multigrado y comunitarias multigrado (73.7 y 70.5%, respectivamente).

Gráfico 21. Porcentaje de alumnos de primaria por nivel de logro alcanzado en LyC



Fuente: Elaboración propia con base en Planea 2015-2016

Gráfico 22. Porcentaje de alumnos de primarias multigrado por nivel de logro alcanzado en LyC



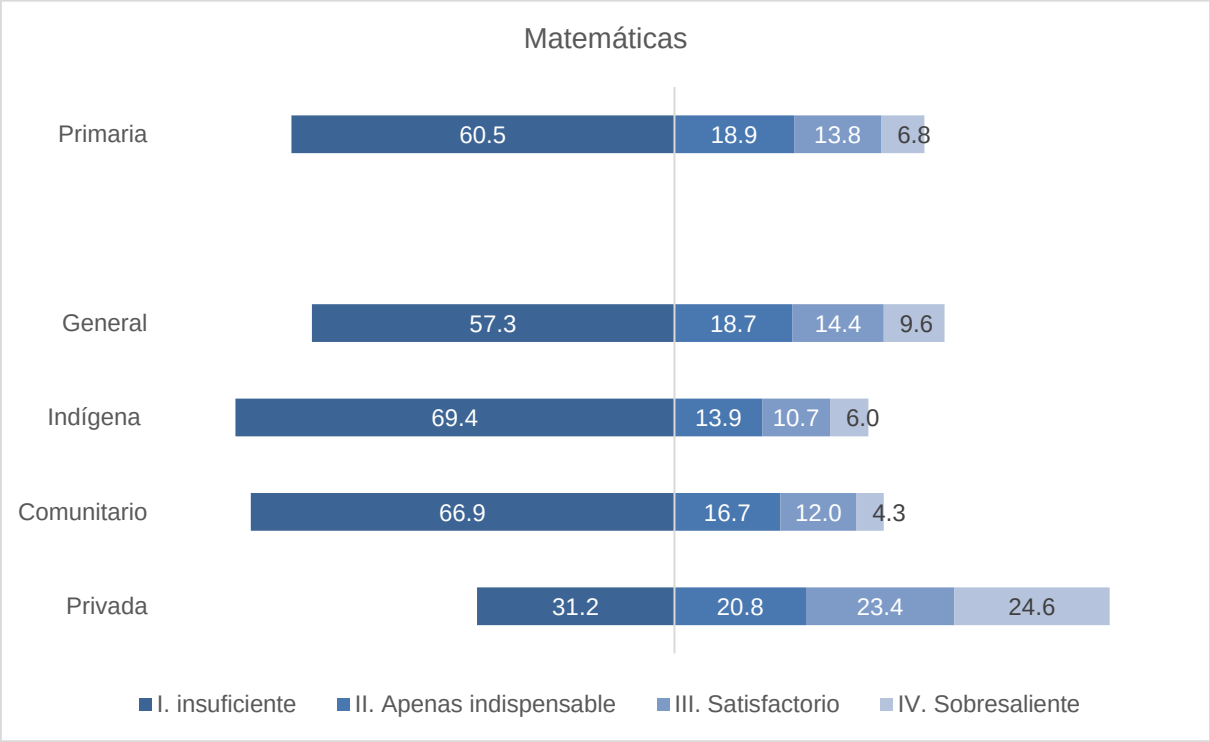
Fuente: Elaboración propia con base en Planea 2015-2016

Resultados de logro para educación primaria en Matemáticas

Los resultados en Matemáticas para sexto de primaria indican que 6 de cada 10 alumnos de ese nivel educativo tenían un nivel de logro Insuficiente. Esto significa que sabían escribir y comparar números naturales, pero no resolver problemas aritméticos. Sólo 6.8% sabía cómo resolver problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios; así como, problemas de aplicación de áreas, problemas que implican calcular promedios y medianas, y comparar razones. En las primarias multigrado se mantiene una relación similar (61.3% en el nivel I y 8.8% en el nivel IV), aunque hay que valorar que sólo se evaluó al 60% de las escuelas multigrado.

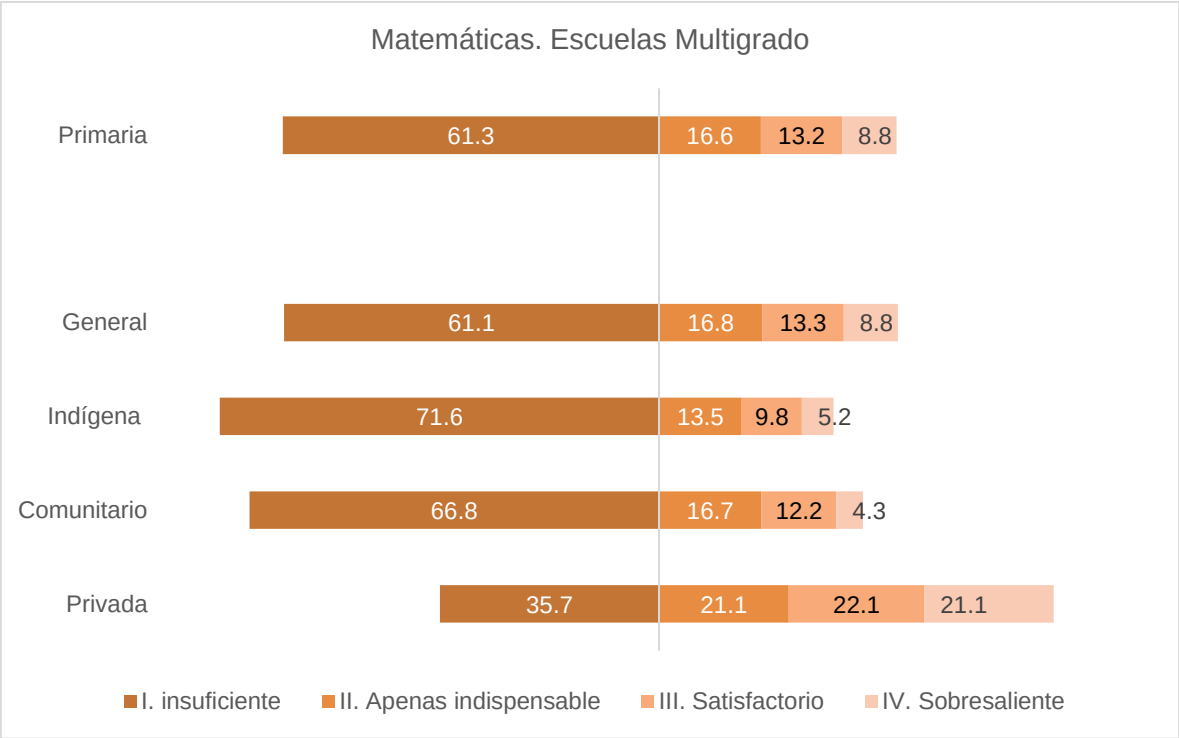
Los Gráficos 23 y 24 señalan que las primarias indígenas y las indígenas multigrado fueron las que mayor porcentaje de alumnos en nivel insuficiente (cerca de 70%) obtuvieron, por lo que comparativamente tienen la diferencia más amplia con respecto al total de primarias y primarias multigrado respectivamente, así como con las escuelas privadas, tanto de escuelas no multigrado como de las que sí eran multigrado. Por su parte, las primarias comunitarias evaluadas fueron el tipo de servicio con menor porcentaje (4.3%) de alumnos con resultado satisfactorio (nivel IV).

Gráfico 23. Porcentaje de alumnos de primaria por nivel de logro alcanzado en Matemáticas



Fuente: Elaboración propia con base en Planea 2015-2016

Gráfico 24. Porcentaje de alumnos de primarias multigrado por nivel de logro alcanzado en Matemáticas



Fuente: Elaboración propia con base en Planea 2015-2016

Resultados de logro para educación secundaria en Lenguaje y Comunicación

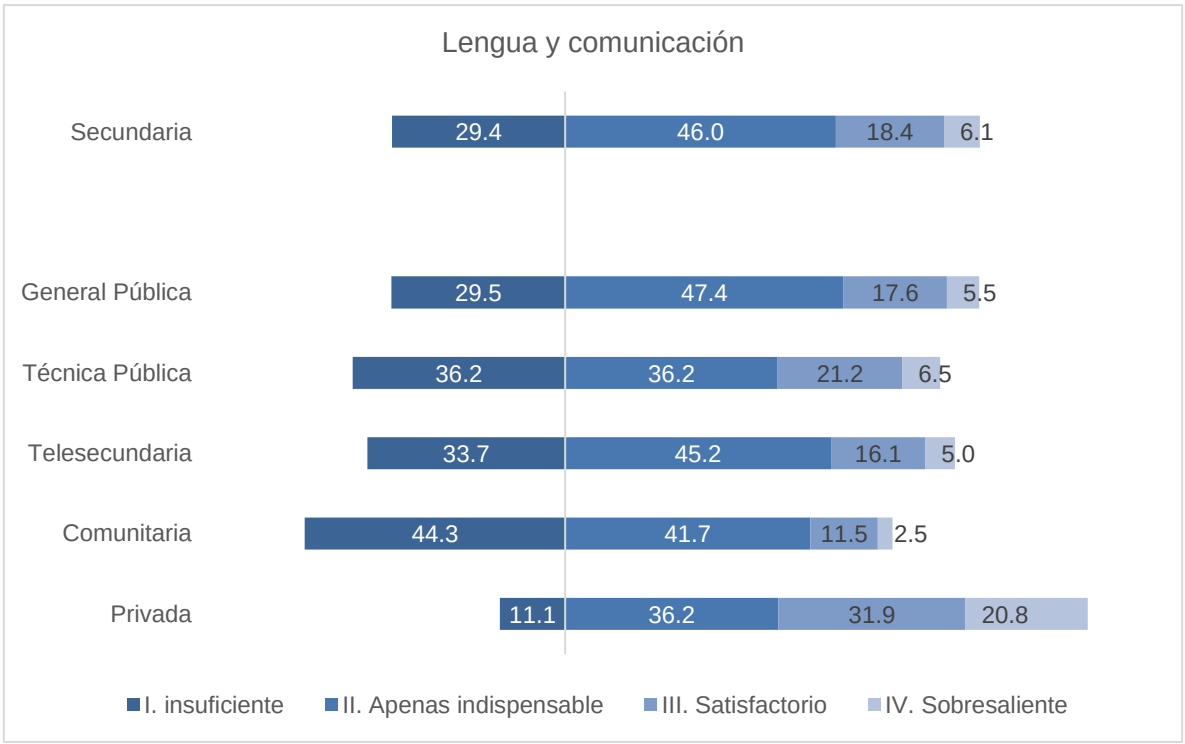
En la educación secundaria, los resultados en Lenguaje y Comunicación de la prueba Planea 2015 señalan que 29.4% de los estudiantes tenían un nivel insuficiente. Esto significa que 1 de cada 3 estudiantes de secundaria era capaz de Identificar definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica, así como la función y los recursos lingüísticos en anuncios publicitarios; comprender el tema de un ensayo e identificar la rima en un diálogo teatral, pero no podía realizar las tareas de los niveles de logro más avanzados, como identificar secuencias argumentativas y valorarlos en un ensayo, un artículo de opinión o un debate. Estas últimas habilidades sólo las podían realizar 6.1 % de los estudiantes de secundaria. A pesar de ello, el mayor porcentaje de alumnos logró nivel “apenas indispensable” (nivel II), esto es: 46.0% podía reconocer la trama y el conflicto en un cuento, identifican el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos.

Por una parte, el Gráfico 25 muestra que la brecha más amplia entre los niveles de logro sucedía entre las secundarias comunitarias y las secundarias privadas (33.2%), las propias escuelas comunitarias tenían el menor porcentaje de alumnos con resultados

sobresaliente (2.5%). Además, las secundarias generales públicas tenían 47.4% de sus estudiantes en un nivel “apenas indispensable” de aprendizaje.

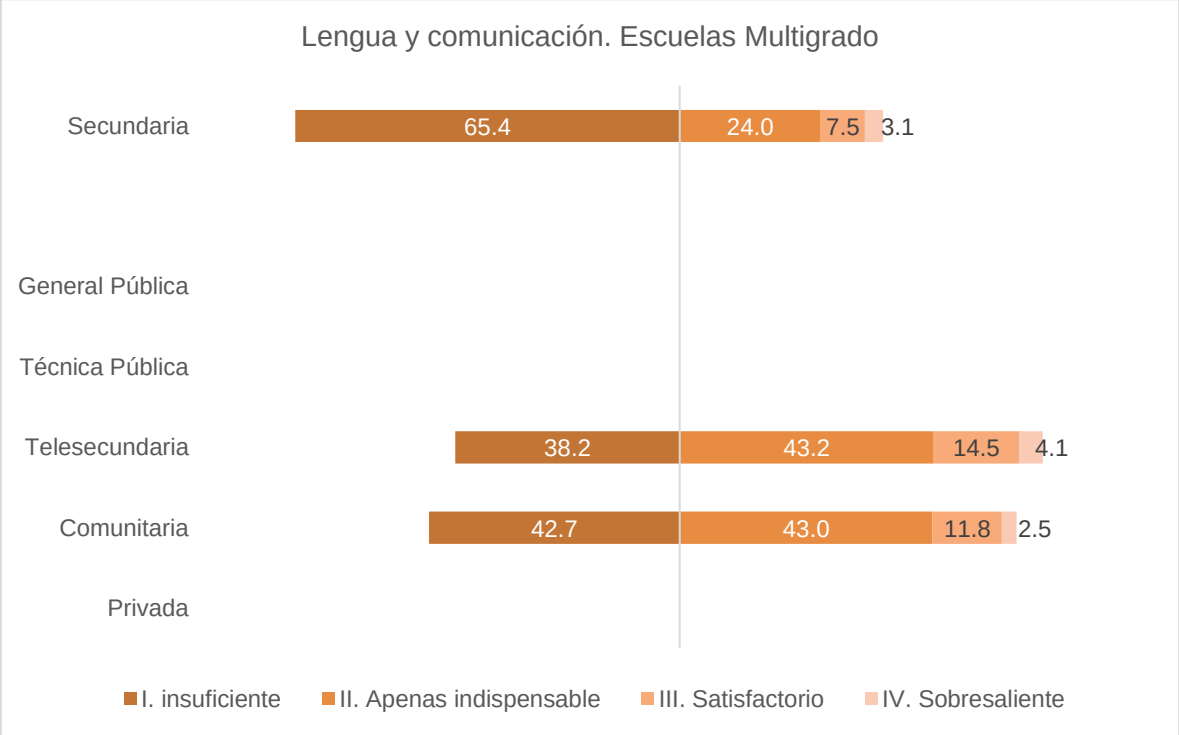
Por una parte, según los resultados ilustrados en el Gráfico 26, en las secundarias multigrado había 65.4% de alumnos con resultados insuficiente; es decir, entre 6 y 7 estudiantes de secundarias multigrado poseían pocas habilidades de lenguaje y comunicación, en comparación con las secundarias no multigrado donde la diferencia era de 36.0%. Por otra parte, los alumnos de escuelas multigrado con nivel satisfactorio eran 3.1%, resultado que comparado con el nivel satisfactorio de secundarias privadas no multigrado tenía una diferencia de 17.1%. Finalmente, los resultados insuficientes prevalecen más en las secundarias comunitarias (42.7%), pero tanto en telesecundarias multigrado como en secundarias comunitarias hay alrededor de 43.0% de los alumnos en el nivel II (apenas indispensable).

Gráfico 25. Porcentaje de alumnos de secundaria por nivel de logro alcanzado en LyC



Fuente: Elaboración propia con base en Planea 2015-2016

Gráfico 26. Porcentaje de alumnos de secundarias multigrado por nivel de logro alcanzado en LyC

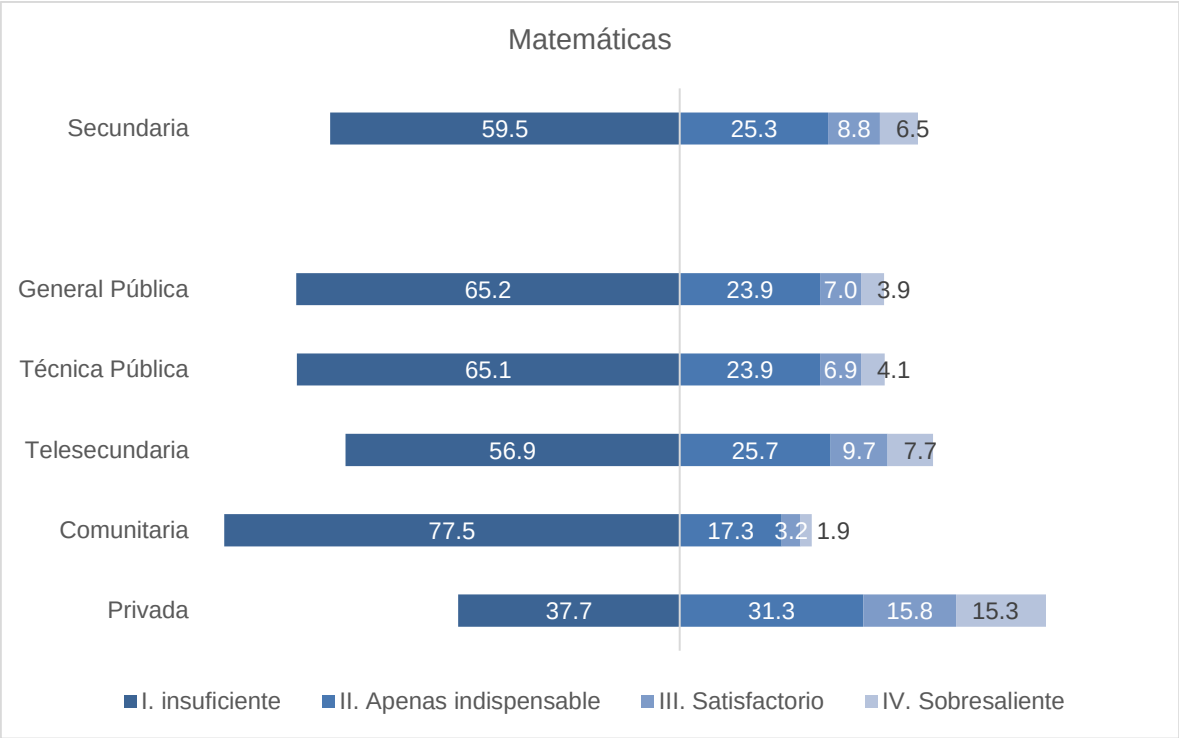


Fuente: Elaboración propia con base en Planea 2015-2016

Resultados de logro para educación secundaria en Matemáticas

Los resultados en Matemáticas para tercero de secundaria señalan que 6 de cada 10 alumnos de ese nivel educativo tenían un nivel de logro insatisfactorio. Esto significa que sabían resolver problemas con estrategias de conteo básicas (visuales), o bien pueden comparar o realizar cálculos con números naturales, también podían expresar el significado de fórmulas geométricas. Por el contrario, sólo 6.5% sabían multiplicar expresiones algebraicas, resolver problemas con fracciones o decimales, así como resolver sistemas de ecuaciones. En las secundarias multigrado prevalecía una relación cercana a la de las secundarias no multigrado (63.8% en el nivel I y 5.1% en el nivel IV).

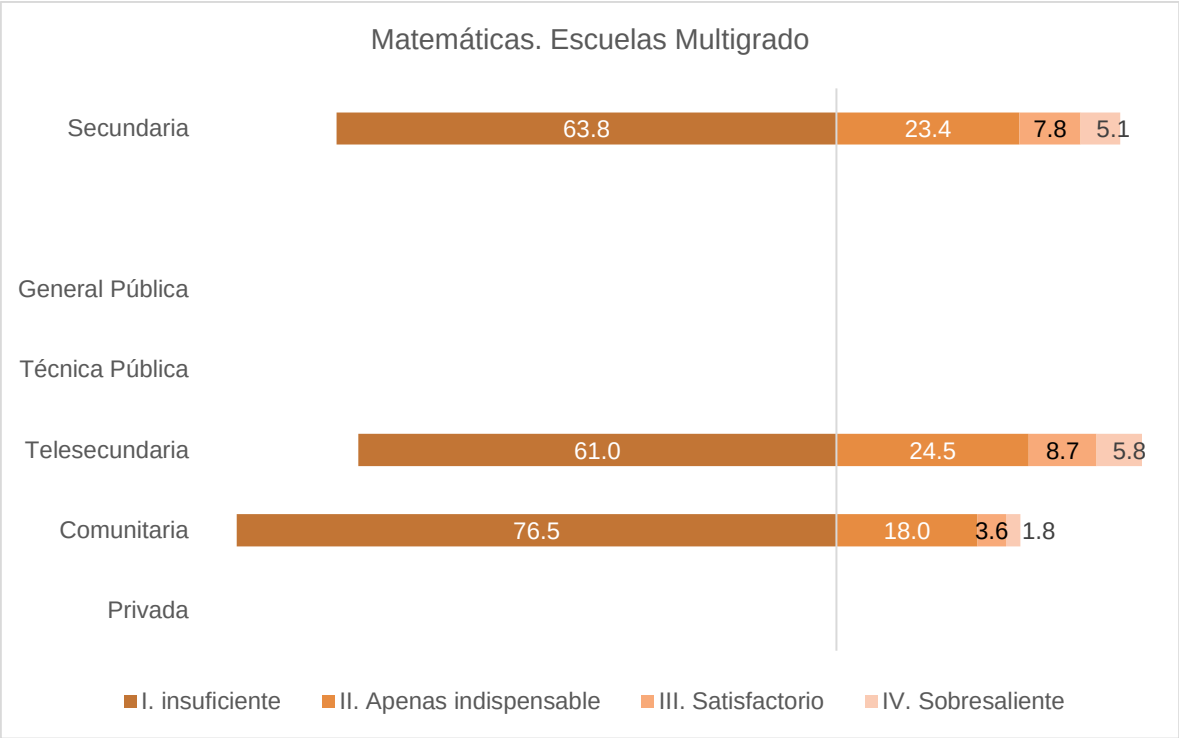
Gráfico 27. Porcentaje de alumnos de secundaria por nivel de logro alcanzado en Matemáticas



Fuente: Elaboración propia con base en Planea 2015-2016

Los Gráficos 27 y 28 señalan que las secundarias técnicas, las telesecundarias y las secundarias comunitarias eran las que mayor porcentaje de alumnos en nivel insuficiente (entre 56.9 y 77.5%) habían alcanzado. En las secundarias multigrado, las telesecundarias y las secundarias comunitarias tenían porcentajes de alumnos con niveles de logro menores que en escuelas no multigrado públicas (61.0 y 76.5%, respectivamente. Aunado a esto, en las secundarias comunitarias sólo 1.8% obtienen resultados sobresalientes, comparado con el dato más alto, que sucede en el caso de las secundarias privadas, donde hay una diferencia de 13.5 puntos porcentuales.

Gráfico 28. Porcentaje de alumnos de secundarias multigrado por nivel de logro alcanzado en Matemáticas



Fuente: Elaboración propia con base en Planea 2015-2016

Los resultados educativos en ambos niveles educativos—primaria y secundarias—muestran que hay diferencias importantes en los puntajes de logro que obtienen los alumnos de en escuelas multigrado y el resto de las escuelas del sistema educativo. Las diferencias son más amplias cuando se comparan los resultados de las escuelas privadas. En sintonía, a pesar de que las escuelas multigrado por si mismas no tienen diferencias marcadas entre sí en los niveles de logro (con excepción que hay entre las secundarias comunistas multigrado y las telesecundarias multigrado), estas escuelas —que ofrecen clases con uno o dos docentes, en preescolar y secundaria, o hasta tres docentes en primaria—consistentemente presentan resultados poco favorables en los niveles de logro alcanzados tanto el lenguaje y comunicación como en matemáticas para los dos niveles descritos.

3.4. Conclusiones del capítulo

El INEE (2017) ha realizado análisis de mayor temporalidad que han permitido visualizar que en México las escuelas en nuestro país han prevalecido como una opción educativa que ofrece el Estado Mexicano por varios años, quizá lo más relevante es que puede ser desacierto, por parte del gobierno federal, que a estos los preescolares y primarias de los

tipos de servicio general e indígena no se les haya dotado de un modelo pedagógico multigrado propio. Esta situación coincide con la fotografía temporal que se presentó en este capítulo.

En México, según las definiciones de escuelas multigrado contempladas en este capítulo, las escuelas multigrado de preescolar, primaria y secundaria puede decirse que, mayormente, se sostienen con recursos públicos.

También en educación básica, la balanza entre escuelas rurales y urbanas está cargada hacia las primeras (55/45 escuelas por cada 100) y esas proporciones se prevalecen en cada nivel educativo. Respecto a los tipos de servicio ubicados en el ámbito urbano son en mayor proporción los CENDI, los preescolares generales, las primarias generales, las secundarias generales, técnicas y para trabajadores. En el ámbito rural predominan los preescolares y primarias comunitarias, así como las primarias indígenas, también las telesecundarias y secundarias comunitarias. Por lo encontrado en los datos, 90% de escuelas que se ubican en el ámbito rural son multigrado.

Según los datos explorados, los preescolares y primarias comunitarias e indígenas, así como las telesecundarias y secundarias comunitarias, en general, se ubican en localidades de alta y muy alta marginación. Esta situación es similar para las escuelas multigrado de los tres niveles educativos y tipos de servicio (los porcentajes sobrepasan al 90% de escuelas que se ubican en localidades de alta y muy alta marginación). Por lo tanto, las escuelas multigrado de educación básica son escuelas en mayor medida ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación

Además, entre 6 y 9 de cada 10 escuelas multigrado en todos los servicios educativos se encuentran en zonas aisladas. Por una parte, los CENDI, los preescolares generales, las primarias generales, las secundarias generales, técnicas y para trabajadores se ubican en mayor medida en zonas urbanizadas..

En México hay diez entidades que concentran a 65.4% de los alumnos matriculados en escuelas multigrado, pero en cuatro de ellos se inscriben 2 de cada 5 alumnos de este servicio: (Chiapas matriculó 15.1%, Veracruz a 10.7%, Oaxaca a 6.5% y Puebla a 6.1%), a su vez, las escuelas multigrado atienden a 22 estudiantes por escuela en promedio. En los tres niveles educativos.

En este capítulo se explicó por qué los docentes son uno de los principales factores que promueven la efectividad escolar, así como la importancia en el logro educativo de los estudiantes. En México, los maestros de escuelas multigrado imparten clases en mayor medida en Estados donde hay un mayor número de alumnos inscritos, 1 de cada 4 maestros de escuelas multigrado están asignados en los estados de Chiapas y Veracruz. La descripción estadística permitió confirmar que prevalece una diferencia sustancial, incluso podría decirse que conceptual (sobre cómo se enseña en escuelas que solo tienen uno o dos, inclusive tres, maestros lo multigrado), entre las escuelas multigrado y los diferentes tipos de servicio.

Los resultados educativos en ambos niveles educativos (primaria y secundarias) refieren diferencias notables en los puntajes de logro que obtienen los alumnos de en escuelas multigrado y el resto de las escuelas del sistema educativo. Las diferencias se amplifican al comparar los resultados de los estudiantes que asisten a escuelas privadas. A pesar de que en los niveles de logro obtenidos por los estudiantes que asisten a las escuelas multigrado por si mismas no tienen diferencias notables entre sí (con excepción que hay entre las secundarias comunitarias multigrado y las telesecundarias multigrado), estas escuelas, donde imparten clases uno o dos docentes, en preescolar y secundaria, o hasta tres docentes en primaria, consistentemente tienen resultados poco favorables en los niveles de logro alcanzados tanto el lenguaje y comunicación como en matemáticas para los dos niveles descritos.

En términos menos estadísticos, es necesario resaltar que el INEE, en diferentes textos de los Panoramas Educativos, ha reiterado continuamente la necesidad de que los encargados de la política educativa diseñen un modelo pedagógico y materiales propios de la educación multigrado, de tal manera que los docentes de estos centros escolares cuenten con pautas e identifiquen los conocimientos y las habilidades mínimos necesarios que garanticen una educación de calidad para sus estudiantes, ante la imposibilidad de aumentar el número de maestros en las escuelas multigrado. En contraste, el CONAFE tiene su modelo pedagógico que puede facilitar la labor dentro del aula de los jóvenes quienes ahora tienen un papel de facilitadores de conocimiento.

El lector se cuestionará por qué el énfasis en los modelos pedagógicos cuando se han mostrado los datos relativos a aspectos como la matrícula o las condiciones contextuales de las escuelas. Este énfasis se debe a que, si bien la loable labor docente en

condiciones favorables de equidad educativa como cuando las escuelas se ubican en zonas urbanas o se conforman por grupos unigrado donde los maestros también se enfrentan a una amplia heterogeneidad de personalidades y diversidad de contextos socioculturales, esta complejidad se profundiza cuando se trata de escuelas multigrado.

En diversas investigaciones e instituciones se ha insistido que los grupos multigrado no son garante de inequidad educativa y, en países como Suecia y Finlandia, se utiliza como modelo pedagógico de alta calidad ya que permite que los niños sean capaces de desarrollar otras habilidades socioemocionales importantes para su vida académica al interactuar con niños de distintas edades (INEE, 2017; INEE, 2006; UNESCO, 2003; Rockwell y Garay, 2014; Juárez, 2013).

La UNESCO por citar un ejemplo, en un documento que data en 2003, enfatiza en la importancia de establecer lineamientos claros, un modelo pedagógico propio y políticas educativas que dirijan el quehacer dentro de las escuelas multigrado para alcanzar el máximo logro de los alumnos. Para alcanzarlo se requiere que se reúnan algunos elementos esenciales: grupos pequeños, maestros capacitados con especialidad en multigrado además del desarrollo de materiales educativos específicos, entre otros.

De no ser así, esto supone que los docentes de las escuelas multigrado con más de 60 alumnos se enfrentan a un problema grave de inequidad educativa, sobre todo en el nivel primaria donde se puede contar con alumnos de los seis grados escolares. Lo anterior, invita a un par de reflexiones: ¿de qué manera realizan los docentes su quehacer cotidiano con los alumnos? ¿Se está cumpliendo con el derecho de calidad en la educación de los estudiantes? Desafortunadamente no, al no contar primeramente con un modelo pedagógico que les garantice a ambas partes —a docentes y alumnos— que la implementación de estrategias y el aprendizaje de contenidos mínimos básicos les permita continuar en la vida académica, tal como está establecido en los objetivos de la educación básica (SEP, 2018).

Estos análisis permitieron conocer algunos aspectos bajo los cuales funcionan las escuelas multigrado, sin embargo, dejan de lado ciertos elementos de los procesos que se dearrollan en las escuelas, lo cual será examinado a profundidad en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Análisis cualitativo

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de los estudios de caso evaluados del sistema de la SEP y el CONAFE, desde una perspectiva cualitativa. Los hallazgos se organizan por dimensiones de análisis y criterios de evaluación, de acuerdo a la matriz de evaluación y libro de códigos, enunciados en el capítulo metodológico.

En las descripciones analíticas se incorporan los puntos de vista de las autoridades educativas federales (AEF) de ambos subsistemas, las autoridades educativas locales (AEL) y delegaciones estatales del CONAFE de los siete estados visitados, así como testimonios de figuras de supervisión y acompañamiento, docentes y padres de familia.

Cuando la temática lo amerita, se presenta un panorama general de la política educativa y los programas federales vigentes en educación básica, como marcos institucionales en los que operan los servicios educativos en multigrado.

4.1. Currículo

En este apartado se presentan los hallazgos respecto a los tres grandes criterios de evaluación que integran la dimensión de análisis de currículo: pertinencia en el currículo, inclusividad en el plan y programas de estudio, coherencia en las prácticas docentes en los sistemas de la SEP y el CONAFE.

A manera de preámbulo, en el subapartado de la SEP, se describen los componentes generales del Plan y los Programas de Estudio 2011 de Educación Básica, al ser el currículo nacional vigente en la etapa del levantamiento de la información de la presente evaluación, durante el Ciclo Escolar 2017-2018.

De igual manera, en el sub apartado del sistema del CONAFE se describen los rasgos generales del Modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (Modelo ABCD), diseñado para los servicios de educación comunitaria del CONAFE, del cual se documentó parte de su primer año de implementación.

4.1.1 SEP

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se instauró el Plan de Estudios 2011 promulgado a partir del Acuerdo Sectorial 592 de la SEP, por el cual se

estableció la articulación en la educación básica mediante los criterios de un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo; orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua; gradual y progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la educación básica en todo el territorio nacional (DOF, 2011).

Este currículo amplía, subraya y da continuidad a varios de los fundamentos pedagógicos presentes en el Programa de Educación Preescolar 2004 y Plan de Estudios 2006 Educación Secundaria. Dos de los fundamentos que enfatiza el Plan y Programas de Estudio 2011 es la centralidad en el aprendizaje del alumno y la educación por competencias orientada al desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de la vida, como: solucionar problemas, fomentar el pensamiento crítico, la comprensión de situaciones en diversas áreas del conocimiento, el manejo de la información y el desarrollo de la creatividad. De acuerdo con la SEP (2011a, p. 29), la competencia se refiere a la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica saber hacer (habilidades), saber (conocimientos) y la valoración de las consecuencias del hacer (valores y actitudes).

El Plan de Estudios 2011 tiene como base doce principios pedagógicos que orientan los diferentes componentes del trayecto formativo de los estudiantes y la organización de los contenidos de aprendizaje: 1) Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; 2) Planificar para potenciar el aprendizaje; 3) Generar ambientes de aprendizaje; 4) Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; 5) Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados; 6) Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; 7) Evaluar para aprender; 8) Favorecer la inclusión para atender a la diversidad; 9) Incorporar temas de relevancia social; 10) Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; 11) Reorientar el liderazgo; 12) La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Asimismo, en los fines educativos de este currículo de nivel básico, se propone la formación de cinco competencias “para la vida” orientadas al desarrollo integral de los

estudiantes en su inserción en una sociedad compleja y en constantes cambios:[24]

a) Competencias para el aprendizaje permanente.
b) Competencias para el manejo de la información.
c) Competencias para el manejo de situaciones.
d) Competencias para la convivencia.
e) Competencias para la vida en sociedad.

Estas competencias deben contribuir al logro del perfil de egreso y fomentarse a través de diversas experiencias de aprendizaje para los estudiantes en todas las asignaturas (SEP, 2011a, p. 37).

Para la evaluación de los niveles de desempeño a lo largo de la educación básica, se determinan una serie de Estándares Curriculares para Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades Digitales para Todos. Estos estándares expresan lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en cuatro periodos escolares en que se divide la educación básica: primer periodo al concluir el preescolar; segundo periodo al finalizar el tercer grado de primaria; tercer periodo al término de la primaria, y cuarto periodo al concluir la educación secundaria (SEP, 2011a, p 42).

El perfil de egreso contempla diez "rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo", éstos deben derivarse de una formación centrada en las competencias para la vida, así como en la adquisición paulatina de los aprendizajes esperados de los distintos espacios curriculares del mapa de contenidos y en el logro de los estándares curriculares[25] (SEP 2011a, p.39).

---

[24] La noción de "competencias para la vida" tiene como base los planteamientos de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en los cuales, durante la última década del siglo XX y principios del XXI, se señala la relevancia y pertinencia de una educación para la vida a través del desarrollo de competencias orientadas a aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, como se expone en el Foro Mundial sobre Educación de Dakar, en 2000. (UNESCO, 2000).

[25] Los rasgos del perfil de egreso son:
a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

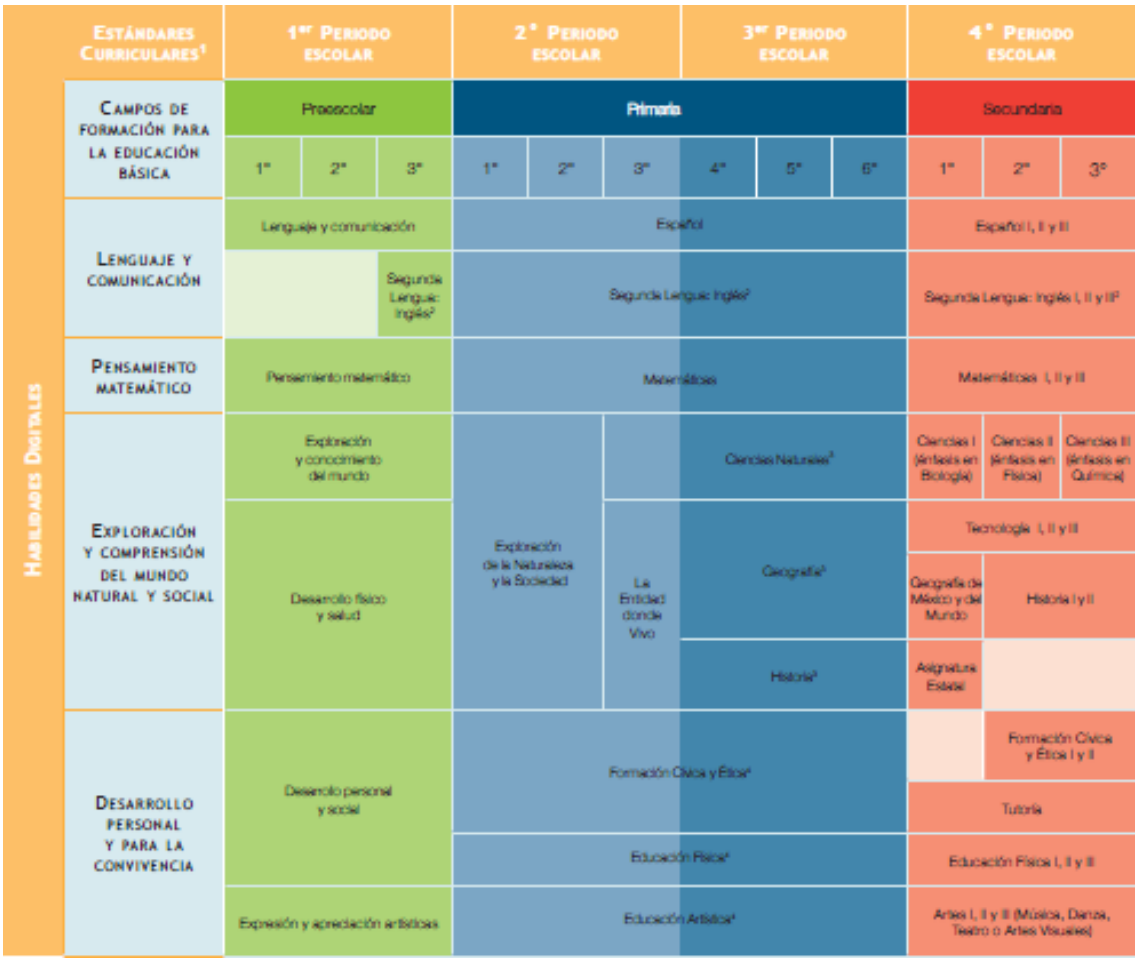
El Mapa curricular del Plan de Estudios 2011 está integrado por un total de 97 asignaturas de los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Estos espacios curriculares se agrupan en cuatro campos de formación:

1) Lenguaje y comunicación.
2) Pensamiento matemático.
3) Exploración y comprensión del mundo natural y social.
4) Desarrollo personal y para la convivencia.

La SEP (2011a) indica que estos campos de formación permiten mostrar el proceso gradual y secuenciado de los aprendizajes a lograr de los cuatro periodos de la educación básica, antes mencionados, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. En el Diagrama 6 se aprecia la organización de la malla curricular.

Diagrama 6. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.



Fuente: SEP (2011a, p. 41).

La organización de los aprendizajes de las asignaturas presentan varias diferencias en sus formatos. A manera de ejemplo, en la Tabla 21 se muestra la organización de los aprendizajes en tres asignaturas del Programa de Estudio de Primaria, Segundo grado:

Tabla 21. Estructura curricular en la organización de los aprendizajes (Ejemplos)

Asignatura	Español	Matemáticas	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad
Elementos curriculares /descriptores	– ***Bloque*** (organizador temporal en que se distribuye el trabajo a lo largo del Ciclo Escolar) – ***Práctica social del lenguaje*** (práctica determinada por los usos del lenguaje que permiten a los individuos la comunicación oral y escrita) – ***Tipo de texto*** (portador textual a analizar o producir durante el desarrollo	– ***Bloque*** (organizador temporal de los aprendizajes y temas) – ***Competencia que se favorece*** (indica la competencia que se desarrolla en el bloque) – ***Aprendizajes esperados*** (contenidos y habilidades que todos los alumnos deben alcanzar como resultado del estudio de los contenidos	– ***Bloque*** (organizador temporal de los aprendizajes y temas. Se denominan “bloques de estudio”) – ***Competencias que se favorecen*** (indica las competencias que se desarrollan en el bloque, se basa en los aprendizajes esperados y contenidos)

	del proyecto) – ***Competencia que se favorece*** (indica la competencia que se desarrolla con el proyecto didáctico) – ***Aprendizajes esperados*** (referente fundamental para la planeación y evaluación. Contribuye al cumplimiento de los propósitos de la asignatura, al desarrollo de las competencias comunicativas y para la vida*)* – ***Temas de reflexión*** (aspectos que se desarrollan en función del tipo de texto que se trabaja en la práctica social) – ***Producciones para el desarrollo del proyecto didáctico*** (producciones parciales que los alumnos desarrollan en cada proyecto) – ***Producto final*** (producto que se espera elaborar al final del proyecto)	incluidos en el bloque en cuestión) – ***Ejes*** (tipo de nociones, herramientas y pensamiento matemático que se desarrolla) – ***Temas*** (grandes ideas matemáticas) – ***Contenidos*** (contenidos específicos que integran los temas)	– ***Aprendizajes esperados*** (indican los conocimientos básicos que se espera que los niños construyan en términos de conceptos, habilidades y actitudes. Son un referente para el diseño de estrategias didácticas, la intervención docente y la evaluación) – ***Contenidos*** (orientan el estudio de los componentes de la naturaleza y la sociedad)

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2011b, pp. 50, 82-83, 107.

También existen diferentes formatos en la presentación de los contenidos curriculares. Por ejemplo, en asignaturas como Español y Matemáticas se indican contenidos específicos; en Formación Cívica y Ética se presentan temáticas con descripciones más amplias; en Educación Física los contenidos están acompañados de preguntas.

Los componentes que se comparten en la organización de los aprendizajes de las diferentes asignaturas son: las competencias, los aprendizajes clave, así como la dosificación de los contenidos curriculares en cinco bloques bimestrales.

Según la organización de los aprendizajes esperados y contenidos específicos de las asignaturas, existe una secuencia gradual de los aprendizajes a lo largo de los seis grados, así como principios de la didáctica general: partir de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general y de lo más sencillo a lo más complejo.

Otro elemento que contemplan los diferentes Programas de Estudio son el empleo de metodologías y estrategias didácticas para la planeación y el desarrollo de la clase a través de proyectos, situaciones didácticas, secuencias didácticas y situaciones problemáticas.

En una revisión general de los Programas de Primaria se contabilizaron en total 1,050 aprendizajes clave y 2,126 contenidos curriculares. Ciertamente estas cantidades corresponden a los listados de todas las asignaturas y grados escolares, sin establecer una simplificación de los contenidos y aprendizajes esperados que se repiten en los diferentes bloques. No obstante, resulta importante este dato al ser el temario que tienen los docentes para realizar su planeación didáctica.

Junto con el Plan de Estudios 2011, la SEP publicó Programas de Estudio para los diferentes niveles educativos. En preescolar hay un solo Programa de Estudio para los tres grados y sus asignaturas correspondientes. Para el nivel de primaria se elaboró un Programa por grado, es decir, en total hay seis documentos curriculares donde se establecen orientaciones específicas para las asignaturas contempladas en cada grado.

En secundaria se publicaron en total 56 Programas de Estudio: diez en los campos formativos de: Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Artes, Inglés y Asignatura Estatal;[26] 28 Programas de la asignatura de Tecnología para secundaria técnica y 18 Programas de Tecnología para secundaria general, en diferentes áreas y campos tecnológicos. Asimismo, se emitió un documento sobre *Lineamientos para la Formación y Atención de los Docentes* para el espacio de Tutoría.

En general todos los Programas contienen los propósitos, enfoques didácticos, las competencias y organización de los aprendizajes de las asignaturas y los grados correspondientes. También se adjunta una guía para el docente en la cual se brindan orientaciones pedagógicas para el desarrollo de ambientes de aprendizaje, la planeación, la implementación de estrategias y uso de recursos educativos acordes al enfoque, así como recomendaciones para la evaluación del aprendizaje.

En esta reforma curricular no se elaboraron Programas de Estudio específicos para telesecundaria por lo cual, como se documenta más adelante, los docentes de este tipo de servicio quedaron en un estado de indefinición en la implementación del Plan de Estudios 2011.

[26] Del programa de estudio de Inglés únicamente se encontró un documento prueba. En la Asignatura Estatal cada entidad determinó la temática y el contenido del programa.

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) son otros materiales educativos a través de los cuales, generalmente, los docentes de Educación Básica conocen e implementan el currículo nacional. Por ello, cabe indicar que de acuerdo al catálogo del Consejo Nacional para los Libros de Texto (CONALITEG), en el Plan de Estudios 2011 se publicaron seis LTG en el nivel preescolar – tres para el alumno y tres para la educadora por grado –. Para primaria en total hay 54 materiales: 46 LTG para el alumno de los seis grados, un material para la alfabetización inicial para 1º grado, siete LTG para el maestro[27] (CONALITEG, 2018).

En el caso del último modelo para telesecundaria, basado en el Programa de Estudios de Secundaria 2006, se produjeron en total 84 LTG de los tres grados: 28 para el alumno, donde se contemplan 14 espacios curriculares con dos volúmenes cada uno; 34 para el maestro y 27 LTG llamados *Apuntes* de las asignaturas de Inglés, Artes (Artes Visuales, Danza, Música y Teatro), así como de los espacios curriculares de Tecnología[28] los cuales tienen un formato bimodal que está dirigido tanto a los alumnos como a los maestros.

En correspondencia al principio pedagógico de inclusión y atención a la diversidad, en el Plan de Estudios 2011 se incluyó un apartado denominado *Diversificación y contextualización curricular: Marcos curriculares para la educación indígena* con el propósito de incorporar los saberes, las visiones del mundo y metodologías de enseñanza de los pueblos indígenas en la educación básica que ofrece este subsistema (SEP 2011a, p.57).

Según el Plan de Estudios 2011 se debían construir Marcos Curriculares para cada nivel de educación básica y para la atención a población indígena y migrante. La elaboración de estas adecuaciones curriculares implicarían la contextualización y diversificación del currículo nacional. Para ello la contextualización se caracteriza por la inclusión de conocimientos de los pueblos y comunidades, partiendo de su cosmovisión; estos saberes se deben incorporar en el aula dando lugar a formas de transmisión y adquisición distintas de la pedagogía convencional (SEP, 2011a, p.58). Por otro lado, la diversificación curricular se debe apreciar en prácticas pedagógicas donde se fomenta la indagación de

[27] En el ciclo 2014-2015 la SEP reelaboró LTG de matemáticas para el alumno en los seis grados de primaria que acompañó con LTG para el maestro. Esto mismo pasó con los LTG de español para el alumno de 1º y 2º grados. Para el caso de Español 1º grado también se publicó un LTG para el maestro.

[28] En telesecundaria se contemplaron cinco áreas en los tres grados: Cría y manejo de pequeñas especies; Infraestructura y cuidado del medio ambiente; Tecnología Administrativa; Conservación y Preparación de Alimentos. Conservas de frutas; Agricultura y Horticultura.

prácticas sociales y culturales del contexto dentro de las actividades, situaciones y secuencias didácticas. En este proceso se plantea recurrir a miembros reconocidos de la comunidad; a expertos académicos de lengua, cultura indígena y migrantes, y a personas que se encargan de la didáctica de las asignaturas (SEP, 2011a, pp.57-58).

En el Plan de Estudios 2011 también se enuncian los Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena, en el nivel de primaria, con el objetivo de establecer directrices para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio, para lo cual se establecen propósitos, un enfoque, contenidos generales y recomendaciones didácticas y lingüísticas. Se establece que las AEL elaboran programas de estudio para cada lengua indígena presente en su entidad, con base en una guía curricular y considerando las particularidades lingüísticas y culturales de la región (SEP, 2011a, pp. 61-64).

El enfoque didáctico de la asignatura de Lengua Indígena parte de una enseñanza centrada en las prácticas sociales del lenguaje que tienen una finalidad comunicativa y una historia ligada a una situación cultural muy particular de los contextos comunitarios; contempla la producción e interpretación de textos orales y escritos, así como una serie de actividades vinculadas con éstas.

Las prácticas sociales del lenguaje en la asignatura de Lengua Indígena se organizan en cuatro ámbitos: 1) La familia y comunidad; 2) La tradición oral, los testimonios históricos y la literatura; 3) La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos; 4) El estudio y la difusión del conocimiento (SEP, 2011b, pp.62-63). Cada práctica social se trata con diferente nivel de profundización en los seis grados de primaria, agrupados en tres ciclos. En este sentido, el diseño curricular de estos Parámetros Curriculares para la enseñanza de la lengua indígena tiene una organización curricular multigrado (SEP, 2008a).

El Plan de Estudios 2011 dejó de ser vigente en el Ciclo Escolar 2017-2018, que apenas concluyó. En su lugar, desde el 2016 la SEP anunció que en el ciclo 2018-2019 entraría en vigor el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, junto con nuevos LTG.

A continuación se documenta la implementación de la política curricular de educación básica, a partir de las acciones instrumentadas en los diferentes niveles y actores educativos, así como las maneras en que el Plan y los Programas de Estudio es o no desarrollado en las escuelas multigrado.

4.1.1.1. Pertinencia en el currículo

Las AEF de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) identifican que en el Plan de Estudios 2011 se avanzó en la articulación de los Programas de los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, en comparación con los currículos anteriores. Además, se recupera el enfoque de competencias para la vida planteado en los Programas de Estudio precedentes.

> Sí se mejoró la articulación, respecto a lo que estaba antes, quedaba 2004, 2006, 2009 qué fueron las tres reformas de preescolar, secundaria y primaria. (El Plan) 2011 retoma buena parte de los enfoques y las metodologías de estas tres reformas, pero sí se hace de forma articulada porque de alguna manera la reforma de secundaria 2006 y la de primaria 2009 repetían contenidos, no había una secuenciación muy buena de tránsito entre primaria y secundaria, había saltos, a veces un contenido lo veían en quinto de primaria y lo volvían a ver en segundo de secundaria. Eso sí se mejora en el acuerdo 592, programa 2011 (Macro_Ent Grup_#1_DGDC_PIEE_PFCE).

Para la DGDC el diseño curricular del Plan de Estudios 2011 también contempló una gran variedad de componentes curriculares en la estructura y organización de los aprendizajes de los Programas, que generaron confusión en los docentes y dificultaron los procesos de incorporación a sus prácticas educativas.

> Si lees la lista de estándares (curriculares), terminó siendo un instrumento que incluso los maestros no supieron cómo manejarlo, porque no te daba mucha información y luego también la estructura de los aprendizajes esperados está por encima de una serie de contenidos o a veces temas de cada programa, no siempre agrupaban todo, en unos casos tenían tres aprendizajes esperados en un bimestre, pero tú veías los contenidos y los contenidos son seis y no te quedaba claro por qué nada más tres aprendizajes esperados porque cuando se hizo el programa se pensaba que era justamente como en estas listas de temas, llegabas al final a un aprendizaje esperado y en ese momento lo lograbas, pero se perdió esa información que de pronto se usó en el momento de diseño del currículum, se perdía porque no estaba explícita en el documento. Además de que tenía muchísimos elementos que parecía de pronto demasiado para manejarlos todos al mismo tiempo (Macro_Ent Grup_#1_DGDC_PIEE_PFCE).

En una visión similar, las AEL identifican que los estándares curriculares de la Educación Básica o el perfil de egreso permiten establecer la articulación del Plan 2011, pero los Programas de Estudio, como otros currículos anteriores, tienen un temario extenso, especialmente en primaria y secundaria, el cual no es posible cubrir en las prácticas

educativas de los docentes de escuelas multigrado, quienes deben manejar de forma simultánea de dos a seis Programas y en el caso de centros multinivel hasta doce. Además, algunos equipos técnicos estatales que desarrollan acciones de atención al multigrado también señalan que la estructura curricular de las asignaturas del Programa de Primaria varía y en algunos casos contempla varios componentes. Cabe señalar que a nivel meso las opiniones y acciones documentadas por las AEL se centraban en primaria lo cual muestra que este nivel concrentra gran parte de la intervención pública de la Educación Básica.

A nivel micro, los maestros entrevistados debían tener un panorama general del Plan de Estudios 2011 y de los Programas de su nivel por el trabajo docente en multigrado. Aunque no era tan común el trabajo colegiado entre los tres niveles educativos. En algunas entidades se documentan espacios de revisión y análisis del Plan a fin de establecer, aún con limitaciones, una articulación y correlación de los propósitos y contenidos curriculares. Ejemplo de ello se dio en un Centro de Desarrollo Educativo de Yucatán (CEDE), que agrupa a diferentes zonas escolares de una región, donde se llevó a cabo un trabajo conjunto entre docentes de los tres niveles educativos, a fin de revisar y analizar la relación entre los perfiles de egreso indicados en el Plan y los Programas de Estudio de Educación Básica. Al parecer estas acciones a nivel micro, emprendidas por las iniciativas de maestros y figuras de supervisión les permitían darle sentido al principio de articulación establecido en el Acuerdo 592. Al respecto un supervisor que participó en estos espacios comentó:

> Sabiendo que hay tantas necesidades también se hizo la misma práctica con preescolar, la priorización de contenidos que es lo que más necesitan. De acuerdo al perfil de egreso de preescolar y la necesidad de primer grado de primaria. Los maestros de preescolar, más los de primaria nos reunimos a trabajar los perfiles de egreso de preescolar, (vimos) cómo queremos que salgan nuestros alumnos de la zona en preescolar y cómo necesitamos que se incorporen en primaria y cómo queremos que salgan los de sexto también para la secundaria (Yuc_Micro_Ent Grup_#8_SEP_FSA).

Uno de los principales desafíos que los maestros enfrentan para manejar el Plan de Estudios 2011 en sus grupos multigrado, está en la planeación didáctica, en el proceso de organizar múltiples contenidos y recursos curriculares. Los docentes de primarias unitarias fueron quienes manifestaron una mayor dificultad en la planificación de los

aprendizajes al tener que tratar una gran cantidad de contenidos, programas y LTG. Una maestra de primaria unitaria general del municipio de San Luis de la Paz dijo:

> La primera dificultad es que cada grado tiene su plan, tiene su programa, no es el mismo plan, entonces esa es la primera dificultad. Cada grado tiene el programa y bueno sí se hace una articulación; pero pues es muy extenso cada programa es muy extenso, entonces esa es la primera dificultad (Gto_Micro_Ent Ind_#4.1_SEP_Mo).

Varios docentes de primaria multigrado coincidieron en que les resulta más difícil organizar los aprendizajes del Programa de Estudio de Matemáticas, principalmente en 5º y 6º grados por su nivel de complejidad. También identifican "desfases" en el Programa de Estudio de Historia en los contenidos curriculares del segundo y tercer ciclo. En el caso de los maestros de telesecundarias multigrado expusieron que una de sus principales problemáticas es la falta de actualización de los LTG con base en el Plan de Estudios 2011, lo cual genera confusión e incertidumbre. Así también consideran que el multigrado complejiza más su labor como docentes multi-asignatura, por tener el doble reto de por un lado, impartir las diferentes asignaturas del nivel de secundaria con un mayor dominio disciplinar, que en primaria, y por otro lado, manejar los programas de distintos grados.

De acuerdo a lo expuesto por la Subdirección de Telesecundaria, adscrita a la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la SEP, con el cambio del Plan de Estudio 2011, no fue posible renovar los LTG para telesecundaria, puesto que "no (tenían) nuevos programas de estudio" para esta modalidad (Macro_Ent Grup_#3_SEP_DGME_TELE).

En el 2012 la DGME elaboró un material denominado *Matriz de vinculación de aprendizajes esperados* en el cual se alineaban de manera general los aprendizajes esperados del Plan 2011 con los libros de texto del alumno existentes en telesecundaria, como recursos de apoyo para la planificación de los maestros. En 2015 se recuperaron y difundieron en el portal oficial de Telesecundaria de la SEP, matrices más detalladas, diseñadas por Consejos Técnicos Escolares de algunas zonas y jefaturas de sector. En esta página web fue posible revisaR matrices diseñadas para el Ciclo Escolar 2017-2018 por el sector 06 de Telesecundarias Federales de la región de Zacapoaxtla, Puebla (SEP, 2018m). En total están publicadas 40 matrices por grado, asignaturas y bloques. El equipo técnico de Telesecundaria de la DGME comentó que estas acciones aminoraron el descontento y la incertidumbre de los docentes en su tarea de planificación, a partir de iniciativas y propuestas elaboradas por ellos mismos.

> (…) hubo un momento en que el descontento de los maestros estaba fuerte y, sin embargo, la atención que se les ha estado dando y la forma en cómo hemos trabajado, ha aminorado esa circunstancia, que, sobre todo, es incertidumbre. Incertidumbre frente a un hecho que estaba desconocido, '¿dónde están los aprendizajes esperados?', algunos compañeros maestros deshicieron los libros y los volvieron a pegar de acuerdo al orden. Bueno, fue también una iniciativa para tratar de resolver, pero creo que, más bien, la respuesta está en función de organizarlo a partir de la planeación, o sea, de una buena planeación. Y (…) fueron los maestros, a partir de los Consejos Técnicos Escolares de zona, los que desarrollaron estas matrices de vinculación. Y es lo que tenemos vigente, a partir de eso, esta incertidumbre de los maestros ha bajado, y han logrado, en este sentido, sortear esta circunstancia (Macro_Ent Grup_#3_SEP_DGME_TELE).

En este mismo tenor, la Secreataría de Educación de Durango diseñó un *software* que contiene una guía articuladora, retomando las guías elaboradas por otras jefaturas de sector y zonas escolares de Telesecundaria en distintas entidades. Actualmente, el equipo técnico de esta entidad está trabajando en una herramienta para la planeación didáctica, donde también se incluyen orientaciones para la enseñanza de la lengua indígena en telesecundaria.

En entrevista con personal de la DGDC de la SEP, al indagar sobre la razones de por qué no fue posible establecer "modelos específicos" para la gestión pedagógica en escuelas multigrado como se indicó en el documento del Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011a, p. 71), las AEF indicaron que se conjugaron tres factores coyunturales caracterizados por cambios de gestiones y reformas educativas: en primer lugar, se dieron ajustes a la estructura organizativa en las dependencias de la SEP y se reformularon los programas federales ante el cambio de administración de dos gestiones de gobierno en los últimos doce años. Al respecto, en la gestión del presidente Felipe Calderón, del 2006 al 2012, la entonces Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) - que operó desde el gobierno del presidente Vicente Fox y donde se conformó un equipo técnico responsable del diseño e implementación de la PEM 2005-, sufrió reestructuraciones que derivó en la falta de continuidad de los proyectos y programas de dicha Dirección. En segundo lugar, en el sexenio de Calderón los equipos de las diferentes direcciones de la Subsecretaría de Educación Básica se abocaron en el diseño y la operación de la malla curricular del Plan de Estudios 2011. En tercer lugar, en la gestión del presidente Enrique Peña Nieto, del 2012 al 2018, las acciones estuvieron centradas en otro cambio de Reforma Educativa con la Ley de Servicio Profesional Docente y la elaboración de un nuevo currículo, a partir de la definición del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. De acuerdo a personal de la DGDC entrevistado,

en esta serie de cambios “quedaron pendientes”, particularmente los “transitorios” que debían ser atendidos por otras direcciones generales que se reestructuraron (Macro_Ent Grup_#1_DGDC_PIEE_PFCE).

Pese a estas tareas inconclusas, la AEF de la DGDC tampoco contempla el desarrollo de adecuaciones curriculares para multigrado en el Nuevo Modelo Educativo, puesto que “el currículo es nacional y hacer una adecuación (…) pone en desventaja a los multigrado”. A cambio, se anuncia un Plan de Estudio “más articulado, incluso ahora aspira a articularse con educación media superior” (Macro_Ent Grup_#1_DGDC_PIEE_PFCE).

En estos doce años que no se renovaron las adecuaciones curriculares de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 2005), AEL de varios estados consideraron relevante elaborar a nivel estatal reorganizaciones curriculares para multigrado en respuesta a la demanda de los docentes adscritos a este tipo de planteles. En esta evaluación fue posible documentar cinco propuestas en los estados de Durango, Guanajuato, Yucatán y Veracruz, en este último estado se recabaron dos iniciativas. Todas fueron diseñadas para el nivel de primaria. El análisis de estas propuestas de reorganización curricular implicó la revisión de los documentos, tomando como referente normativo el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, los Programas y algunos LTG del nivel primaria. Además de contrastar, ampliar y precisar la información analizada con los datos derivados de las entrevistas en las tres escalas del estudio y sus respectivas notas de campo.

Las AEL están conscientes de la limitación de sus facultades respecto a la gestión del currículo, ya que de acuerdo al artículo 12 de la Ley General de Educación se establece que la autoridad educativa federal -la SEP- tiene la atribución exclusiva de promulgar los planes y programas del nivel de educación básica. Por lo anterior, los equipos técnicos estatales enfatizaron que ellos se han limitado a elaborar una reorganización curricular con base en los lineamientos pedagógicos establecidos en el Plan de Estudios 2011, sin equivalencia nacional como fue la adecuación curricular de la PEM 2005[29].

[29] El término *adecuación curricular* fue empleado en la PEM 2005; sin embargo, no existe una definición normativa que aluda a ajustes o adaptaciones del currículo nacional en servicios educativos multigrado. Generalmente ha sido empleado en el campo de la educación especial para referirse a la elaboración de planes personalizados de clase con estudiantes con discapacidades. La SEP adoptó este término en una publicación editada en 2009 sobre principios, finalidades y estrategias de la política de integración educativa de niños, llamados en ese entonces, con necesidades educativas especiales en aulas regulares. En este documento las “adecuaciones curriculares” se definen como “estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza fundamental cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional a su

Las propuestas fueron publicadas entre 2013 y 2016 como resultado de un trabajo coordinado por equipos técnicos estatales que diseñan y operan proyectos de atención a escuelas multigrado en diferentes áreas de educación básica, varías de estas dependencias están abocadas a temas de inclusión educativa y con una estructura ocupacional específica para la atención del multigrado. Asimismo, tres de las cinco propuestas han sido financiadas por fondos estatales y dos han recibido financiamiento de fondos federales, a través de algunos programas. En la siguiente Tabla se especifican los nombres de las adecuaciones curriculares, año de publicación, área responsable y fuente de financiamiento.

Tabla 22. Datos generales de las propuestas de reorganización curricular para primaria multigrado

Entidad	Nombre de la propuesta	Área responsable /Proyecto	Año de publicación	Fuente de financiamiento
Durango	*Propuesta de reorganización curricular para primaria multigrado*	Proyecto de Innovación por el Fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa de Durango	2016	Fondos federales por el Programa de Fortalecimiento para la Calidad de la Educación
Guanajuato	*Propuesta curricular para escuelas multigrado*	Dirección de Inclusión Educativa/ Departamento de Escuelas Multigrado	2016	Fondos estatales
Veracruz	*Organización curricular multigrado 2013*	Dirección General de Educación Primaria Estatal /Proyecto Multigrado	2013	Fondos federales a través de Programas Compensatorios asignados vía el CONAFE
Veracruz	*Orientaciones pedagógicas para el docente multigrado*	Coordinación Estatal de Programas y Acciones Compensatorias	2015	Fondos estatales
Yucatán	*Propuesta de reorganización curricular para escuelas multigrado del Estado de Yucatán*	Equipo Técnico Estatal de los Centros de Desarrollo Educativo/ Mesa técnica de la Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal	2015	Fondos estatales

Fuente: Elaboración propia.

Aunque en las otras tres entidades como Chiapas, San Luis Potosí y Sinaloa no han publicado propuestas curriculares para multigrado. En el caso de este último estado se

proceso de escolarización (tomando) en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos" (SEP, 2009, p. 132).

elaboró un material de apoyo para docentes que contienen un conjunto de orientaciones didácticas para la organización y funcionamiento de escuelas multigrado en preescolar, primaria y secundaria con el financiamiento del PIEE. Cabe decir que en México son muy pocos los materiales curriculares en multigrado dirigidos a los tres niveles de Educación Básica.

En Chiapas, un equipo técnico de las direcciones de educación primaria de los subsistemas estatal y federal comenzó a diseñar una reorganización curricular pero no concluyeron esta acción por falta de presupuesto, proveniente de la federación vía la Coordinación Estatal de Acciones Compensatorias.

Aunque el estado de Zacatecas no forma parte del universo del estudio, cabe indicar que fue la primera entidad en elaborar y publicar adaptaciones curriculares del Plan de Estudios 2011 en un documento titulado *Propuesta de Trabajo para Escuelas. Multigrado 2012. Reorganización Curricular. Primaria*, siendo referentes para otras AEL entrevistadas; por ejemplo, en los estados de Yucatán, Durango y Guanajuato. En la propuesta de Zacatecas se expone:

> (…) en la aplicación y el seguimiento no sólo a las etapas de prueba sino también a las de generalización gradual de la Reforma Integral de la Educación Básica se fue haciendo patente que la propuesta no satisfacía a todos pues está diseñada tomando en cuenta las condiciones ideales de una escuela de organización completa en detrimento de las condiciones reales de un universo mayoritario de escuelas multigrado, (ello) obliga a la Coordinación estatal de Acciones para la Equidad Educativa a dar respuesta a la demanda hecha por los docentes de dicha modalidad en Zacatecas (SEC, 2012, p.7).

De manera coincidente, las AEL quienes elaboraron las propuestas curriculares para multigrado, expusieron que estas acciones se fundamentan en necesidades expresadas por los maestros de escuelas multigrado, particularmente de primarias unitarias, quienes solicitaban tener en un solo documento los aprendizajes y contenidos articulados de los seis Programas de Estudio de Primaria y su vinculación con las lecciones de los LTG, como se hizo en la PEM 2005.

Para las AEL, el proceso de elaboración de las reorganizaciones curriculares implicó una revisión detallada de los Programas de Estudio de Primaria durante seis a doce meses de trabajo intensivo. En el diseño de las cinco propuestas revisadas, los equipos técnicos estatales contemplan ajustes y cambios en los siguientes aspectos:

a) *Organización por temas comunes*. La identificación de aprendizajes esperados y contenidos que se comparten en diferentes grados o a lo largo de la primaria. Algunos equipos los denominan “temas comunes”, “similares” o “transversales”. Para las AEL de Guanajuato este ejercicio les permitió ubicar “los contenidos prioritarios y funcionales” (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AE). Asimismo, como se indica en el Plan de Estudios, para los equipos estatales los aprendizajes clave representaron el “principal articulador” de las reorganizaciones curriculares.

   Para la definición de los temas comunes, las propuestas consideran diferentes criterios. En algunos casos, los temas lo sustraen de forma textual de los contenidos curriculares de los Programas de Estudio. En otros casos como en las propuestas de la Dirección de Primarias Estatales de Veracruz o del Estado de Durango, los equipos determinaron el título de los temas comunes a partir de los contenidos a tratar.

   En los casos en los que no hay tema común para uno o varios grados, algunas AEL extendieron contenidos entre grados de un mismo ciclo o traspolaron contenidos con diferente nivel de complejidad a otros ciclos con el fin de establecer la continuidad y dosificación en los aprendizajes. Incluso en propuestas como la de Durango se integran, algunas veces, contenidos de otras asignaturas que se relacionan con el tema común. Por ejemplo, para tratar un tema común en Español con los tres ciclos se considera necesario agregar un contenido de otra asignatura en un grado o ciclo. Los equipos técnicos de los estados de Durango, Guanajuato y Veracruz para seleccionar los temas comunes de los diferentes grados, en casi todas las asignaturas, cambiaron el orden de los contenidos, establecido en los LTG. Gran parte de la reorganización de Yucatán buscó identificar temas comunes entre los contenidos curriculares de un mismo bloque, en varios casos estos ajustes no permiten identificar una relación común entre temas.

b) *Dosificación y gradualidad en los contenidos.* Se identifican o establecen diferentes niveles de complejidad de los contenidos en tres ciclos. Primer ciclo (1º y 2º grados), segundo ciclo (3º y 4º grados), y tercer ciclo (5º y 6º grados). Hay propuestas donde también se precisan distintos niveles de gradualidad para cada grado. De acuerdo a los criterios expuestos, las propuestas estatales analizadas adoptan una metodología multigrado de tema común y actividades diferenciadas

como lo plantea la PEM 2005. Sin embargo, en las propuestas a veces no se logra apreciar una dosificación y gradualidad en los contenidos.

c) *Reorganización por asignaturas y bloques*. Estas reorganizaciones curriculares se presentan por asignatura, donde se concentran las adecuaciones de los seis grados, con excepción de la propuesta de Yucatán, la cual está organizada por bloques. En cada asignatura se expone de forma sintética el enfoque y las orientaciones didácticas contenidas en los Programas de Estudio. Algunas propuestas también retoman en una primera parte de los documentos, los principios pedagógicos y los lineamientos curriculares generales del Plan de Estudios 2011. De acuerdo con algunas AEL, se simplificaron e integraron contenidos que se repiten en diferentes bloques o que se ubican en uno solo.

   Otras AEL decidieron no realizar adecuaciones mayores al Plan y los Programas de Estudio de todas o de algunas asignaturas para no rebasar, según LGE, sus facultades en la gestión del currículo nacional o para evitar "modificar la secuencia lógica" de los aprendizajes en algunos espacios curriculares y grados. Por ejemplo, la propuesta de Yucatán considera pertinente respetar la organización de los aprendizajes en el primer ciclo de Español (1º y 2º grados) con la idea de no afectar las actividades orientadas a la alfabetización inicial. En el caso de Durango se buscó respetar el orden de los ejes y temas de Matemáticas, a fin de asegurar el desarrollo progresivo del pensamiento matemático en los estudiantes de primaria. En algunas de estas adecuaciones, frecuentemente hay espacios vacíos donde no se identifican temas comunes para uno o varios grados.

d) *Vinculación con los LTG, libros de la Biblioteca Escolar y otros materiales de la SEP.*

   En las diferentes reorganizaciones se precisan las lecciones de los LTG del alumno de diferentes asignaturas y grados donde se tratan los temas comunes para facilitar el proceso de planeación e intervención de los docentes, ello implica un orden diferente de las lecciones al propuesto en los LTG. En algunas propuestas, no en todas las asignaturas se indica el empleo de este material educativo.

   Algunas reorganizaciones curriculares incluyeron textos de la Biblioteca del Aula y Escolar y páginas de las Guías para el Maestro contenidas en los Programas de Estudio. También incorporaron otros materiales publicados por diferentes programas de la SEP como recursos digitales del Programa de Inclusión y

Alfabetización Inicial o las Fichas de Actividades Didácticas del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), las cuales están diseñadas para trabajar por ciclos,[30] así como ligas electrónicas de materiales no editados por la SEP. En la reorganización curricular de Durango se recuperan estrategias y recursos de la PEM 2005 por considerar su vigencia al estar alineados al Plan de Estudios 2011 o aportar orientaciones didácticas pertinentes para multigrado en aspectos como planeación y desarrollo del aprendizaje autónomo.

Según las AEL el incorporar diferentes recursos responde a dos propósitos: por un lado, que los maestros diversifiquen el empleo de los materiales educativos, aprovechando los recursos publicados por la SEP u otras dependencias. Por otra parte, brindar materiales de apoyo para tratar temas comunes que se agregaron a grados o a ciclos, por lo cual no tienen lecciones en los LTG para el alumno.

e) *Metodologías para multigrado.* Algunas propuestas como la de Yucatán y la propuesta del equipo de Programas Compensatorios de Veracruz sugieren el trabajo por proyectos didácticos donde se relacionen aprendizajes esperados y contenidos curriculares de diferentes asignaturas. Esta primera entidad enfatiza en su reorganización curricular la planeación e intervención educativa por medio de "proyectos integradores", para ello elaboró un material de apoyo dirigido al docente donde brinda ejemplos de proyectos elaborados por colectivos de maestros. De manera complementaria, Durango diseñó planeaciones didácticas multigrado por temas comunes para los tres niveles educativos: preescolar, primaria y telesecundaria, considerando los campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

   En las cinco reorganizaciones curriculares se brindan orientaciones didácticas específicas para la enseñanza en grupos multigrado respecto a la estructura de la clase para la atención conjunta y diferenciada con los grados, así como la diversificación en los tipos de agrupamientos con los estudiantes orientados a fomentar la colaboración y el apoyo mutuo entre niños de diferentes grados, ciclos y niveles de avance. Algunas propuestas como las de Durango y Guanajuato

[30] Estos Ficheros de actividades didácticas contienen bancos de actividades para preescolar y primaria, generalmente se emplea el juego como estrategia didáctica para que los docentes las usen en el desarrollo de las siete líneas de trabajo propuestas por el PETC (Jugar con números y algo más; Leer y escribir; Leer y escribir en lengua indígena; Expresar y crear con arte; Aprender a convivir; Aprender con TIC; Vivir saludablemente).

proponen Comunidades de Aprendizaje a través de redes de tutoría, desde una metodología inspirada en la propuesta de Gabriel Cámara, uno de los asesores en el desarrollo del Modelo ABCD.

f) *Formatos.* La mitad de las propuestas toman los mismos componentes para la reorganización de los aprendizajes de todas las asignaturas, dando como resultado formatos uniformes. En contraste con la variedad en formatos y elementos curriculares antes descritos en las asignaturas del Plan y Programas de Estudio 2011. Por ejemplo, en las propuestas de la Dirección de Primarias Estatales de Veracruz y de Durango únicamente consideraron: los aprendizajes esperados y los contenidos, también denominados temas en algunas asignaturas que así lo manejan, por ser los elementos comunes en los seis Programas de Estudio de Primaria. Otras propuestas como las de Guanajuato o Yucatán consideran las particulares en las estructuras y los elementos de los Programas de Estudio de las asignaturas. Ello complejiza la identificación de temas comunes en algunos espacios curriculares como Español, donde los equipos realizaron el esfuerzo de alinear las prácticas sociales del lenguaje, aprendizajes esperados, temas de reflexión y contenidos. La mayoría de los formatos de las propuestas permiten identificar visualmente los contenidos comunes por ciclos. No obstante, en algunos casos no se aprecia una relación gradual y dosificada de los contenidos por los formatos empleados.

Varios de los criterios y procesos descritos se aprecian en el siguiente testimonio de un integrante del Proyecto Multigrado del subsistema estatal de primarias en Veracruz, quien además expone cómo del doble esfuerzo realizado al comenzar el diseño de la propuesta curricular con el Plan de Primaria 2009.

> Lo que hicimos, fue hacer una organización de los propios programas de estudio que nos estaban proporcionando en ese momento que eran los de 2009, y nos dimos a la tarea, primero de analizar la estructura de cada una de las asignaturas, y de ahí partir cuál era un elemento común en cada una de ellas, que nos permitiera tomarlo como hilo conductor puesto que la estructura de cada una de ellas, ustedes lo saben, fueron equipos diferentes quienes trabajaron en ese material, cada quién con sus enfoques, cada quién con su metodología y demás. Entonces no todos los aspectos se compartían en las asignaturas, entonces buscamos cuál era aquel elemento común y de ahí nos valimos para establecer esa relación horizontal y vertical, en cuanto a los grados, en cuanto a la complejidad y gradualidad de los aprendizajes. Fue un ejercicio, sí un poco complicado (y) sí se lleva mucho tiempo. Un maestro es difícil que lo haga por los tiempos que le implica la revisión de tantos

> libros, tantos materiales, nosotros aquí nos dedicamos prácticamente al 100 por ciento en ello y casi nos lleva un año (...) pero luego nos cambian (el Programa) en el proceso. Entonces lo que llevamos avanzado tuvimos que reformularlo, volver a revisar para que no chocaran en ningún momento (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

Al analizar los procesos en el diseño de las propuestas curriculares, se identifica que la gran mayoría de los criterios adoptados por las AEL fueron muy similares a los seguidos por el equipo de la SEP que diseñó la PEM 2005, al establecer en mayor o menor medida: un tema común por ciclo, la secuencia entre contenidos de los tres ciclos, la inclusión de contenidos en algunos grados, el extender el contenido de un grado a otro grado, entre otros (SEP, 2005, pp.198-199).

En las cinco reorganizaciones curriculares revisadas, los equipos técnicos invitaron a participar a docentes de escuelas multigrado, quienes aportaron sus experiencias pedagógicas en el proceso de planeación, organización de los estudiantes y de las clases. En general fueron maestros de primarias unitarias generales. En el caso de Durango también colaboraron docentes de escuelas indígenas. Por la gran carga de trabajo de las AEL de dos entidades, solicitaron la participación de equipos técnicos de otras áreas de Educación Básica. Asimismo, en tres casos se apoyaron en especialistas en didáctica de algunas asignaturas como Matemáticas, Educación Física y Educación Artística.

Las reorganizaciones curriculares elaboradas por la Coordinación Estatal del Proyecto Innovación para el Fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa en Durango y de la Dirección General de Primarias Estatales de Veracruz tuvieron una etapa de pilotaje en algunas escuelas multigrado, principalmente unitarias, a fin de recibir la evaluación y retroalimentación de los docentes; ello derivó en ajustes para la publicación y etapa de generalización de la propuesta en todo el estado.

En cuatro de las cinco propuestas analizadas, la implementación de las adaptaciones curriculares se articuló con espacios de capacitación y formación continua para los docentes. Como se documenta en apartados subsecuentes; en Durango, Guanajuato y en el subsistema estatal de Veracruz se han llevado a cabo talleres en temas de planeación didáctica para multigrado con el apoyo de las propuestas curriculares. Yucatán ha impartido un diplomado en el que los docentes participantes analizan y emplean la reorganización curricular de esta entidad. Esta misma entidad, junto con Guanajuato han creado figuras itinerantes de acompañamiento pedagógico, quienes han acercado las

adecuaciones curriculares a los maestros frente a grupo, acción que se ahonda en siguientes dimensiones. Además, las cinco propuestas curriculares proponen recursos de apoyo para los docentes, y por ende también constituyen una acción en la elaboración de material educativo para multigrado.

A pesar de las acciones emprendidas por los estados, las AEL de Durango, Guanajuato y Veracruz consideran tener limitaciones de recursos económicos y humanos para llevar a cabo, de manera continua y generalizada, cursos de capacitación para los maestros de primarias multigrado respecto al uso de las propuestas curriculares.

En el caso de Veracruz, las dos reorganizaciones curriculares recopiladas no han contado con suficiente presupuesto para su publicación y distribución. De hecho, la Dirección General de Primaria Estatales únicamente ha podido hacer llegar este material a las escuelas de manera electrónica, a través de jefaturas del sector y supervisiones. Este equipo técnico estatal tiene una larga tradición en la elaboración de reorganizaciones curriculares, por ello las intervenciones específicas para multigrado en el plano curricular forman parte de una acción estatal sostenida. Sin embargo, actualmente han disminuido la estructura y el soporte institucional, así como los recursos federales y estatales para el Proyecto Multigrado de la entidad; integrantes de su equipo técnico manifiestan desarrollar sus planes de trabajo con las voluntades de algunas AEL, la participación activa de jefaturas de sector, supervisores escolares y colectivos de docentes, y por su compromiso con las escuelas multigrado.

Durante el levantamiento de la información, AEL de Guanajuato, Yucatán y Veracruz se encontraban en la revisión del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria con la incertidumbre o la expectativa de tener que diseñar una nueva propuesta curricular para primarias multigrado. En general, las cuatro entidades consideran tener pocos recursos humanos y presupuestarios para realizar adecuaciones para preescolares y telesecundarias multigrado. Aunque valoran la pertinencia de sus intervenciones locales en el ámbito curricular, consideran prioritaria y emergente la construcción de una adecuación curricular para multigrado elaborada por la SEP.

En la visita a las escuelas de los estados de Durango, Yucatán y Guanajuato, la mayoría de los docentes de primarias multigrado habían recibido las propuestas curriculares estatales y en varios casos también cursos de capacitación para el uso de las mismas. En general valoraron que estas reorganizaciones curriculares les eran útiles para su

planeación didáctica y el desarrollo de sus clases, al identificar temas similares y su dosificación por ciclos. En este sentido, un docente de primaria unitaria indígena del municipio de Tixmehuac, Yucatán señaló:

> La Secretaría de Educación hizo una intervención curricular para escuelas multigrado, es cuando yo empiezo a relacionar los contenidos, los aprendizajes esperados, ya más o menos para que se nos facilite un poco. Así no checó todos mis seis planes y programas. De esa forma nos ha estado ayudando (Yuc_Micro_Ent Ind_#7_SEP_Mo).

A pesar de contar este tipo de materiales de apoyo, los docentes expresaban tener mayor carga en la organización de los contenidos y en la revisión de los LTG que las escuelas de organización completa. En este sentido, algunos docentes ven la conveniencia de la elaboración de materiales para los alumnos con una organización multigrado. Sobre este aspecto una maestra de escuela tridocente del municipio de San Francisco del Rincón, Guanajuato comentó:

> El principal reto es cómo empatar los dos grupos de acuerdo a los contenidos que nos aborda el programa. Nuestra propuesta siempre ha sido que se maneje un libro para multigrado. Que no tomemos los libros que nos manda la Secretaría en general para todas las escuelas, porque no tenemos las mismas condiciones (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo).

De manera reiterada, figuras de acompañamiento y supervisión, así como maestros de escuelas primarias con más de quince años en servicio, expresaron que la PEM 2005 fue un material muy pertinente para orientar su labor pedagógica y consideraban que las AEF debían construir una propuesta curricular con equivalencia nacional al Plan de Estudios vigente.

En el nivel de preescolar, las figuras de supervisión y acompañamiento pedagógico, así como los docentes, en general, no consideran tan prioritario contar con una reorganización curricular porque en su Programa de Estudio se integran los aprendizajes de los tres grados en un solo listado, además el número de competencias indicadas en los seis campos formativos de su malla curricular es menor a la extensión de los Programas de primaria o telesecundaria. No obstante, las educadoras manifiestan la necesidad de contar con mayores estrategias para la planificación de manera conjunta a niños de dos o tres grado, considerando diferentes niveles de avance. Tales especificidades del

multigrado en preescolar se aprecian en el siguiente testimonio de una supervisora del estado de Yucatán:

> La ventaja del Programa de preescolar es que es único para los tres grados y la educadora tiene la libertad de flexibilizar la intervención. Es más bien la planificación de cómo van a graduar la actividad para los grados que atienden. Lo que tienen que tener claro es hasta dónde puede llegar cada niño o hasta dónde quisiera ella que llegara cada niño según su grado. En ese sentido, en preescolar por la característica del programa no hay tanto problema, hay que acompañarlas en ese proceso pero el programa ayuda un poco más (Yuc_Micro_Ent Grup_#8_SEP_FSA).

Por su parte en telesecundaria, la mayoría de los maestros consideraba que de acuerdo a las características de su tipo de servicio educativo, es decir, multiasignatura, la reorganización curricular debía integrarse en el diseño de LTG renovados, alineados al Nuevo Modelo Educativo.

A partir de lo antes descrito, se analiza que el Plan de Estudios 2011 tiene avances respecto a la articulación de la malla curricular de los tres niveles de Educación Básica, al establecer un trayecto formativo a través de los estándares curriculares y competencias para la vida. No obstante, no se tiene una estructura uniforme y articulada en la organización de los aprendizajes de los Programas de Estudio que permitan identificar a los docentes de escuelas multigrado la dosificación y diferentes niveles de gradualidad en los ciclos, periodos y grados por lo cual es poco pertinente para la atención a este tipo de centros educativos.

En cambio, las reorganizaciones curriculares para primarias multigrado elaboradas por las AEL resultan pertinentes para facilitar la planeación didáctica y la intervención pedagógica de los docentes en este tipo de centros educativos, ante un Plan de Estudios extenso, en el que también deben alinear múltiples componentes y un gran número de LTG. Sin embargo, las AEL requieren de un mayor soporte técnico y la coordinación con las instancias correspondientes de la SEP, a fin de mejorar la solidez de estas propuestas curriculares. Y en el mejor de los escenarios, que estos actores estatales colaboren con la federación en la construcción de un currículo nacional con una estructura flexible y articulada entre los tres niveles de Educación Básica y por ende, adecuada para la gestión de los aprendizajes en todo tipo de organización escolar, incluyendo el multigrado.

Asimismo, es necesario el diseño de reorganizaciones curriculares para las telesecundarias multigrado, que representan mayor demanda disciplinar, curricular y didáctica para los docentes, quienes imparten las distintas asignaturas de su nivel escolar.

4.1.1.2 Inclusión educativa en el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica

Este subapartado examina de forma general la inclusividad del currículo nacional de educación básica a través de valorar la presencia de: 1) los Marcos Curriculares de la Educación Indígena y la Población Migrante, 2) los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, 3) las asignaturas de Lenguas Indígenas elaboradas por las entidades en los servicios educativos para población indígena y migrante con organización multigrado. Asi mismo, se analiza si estos instrumentos curriculares están pensados para este tipo de organización escolar.

Por el objeto y los propósitos de la presente evaluación centrados en la educación multigrado, para el criterio de inclusión educativa se recuperan algunos hallazgos de las evaluaciones sobre políticas en educación indígena y de atención a niños de familias jornaleras migrantes, realizadas por grupos de especialistas a petición del INEE (Mendoza, 2017; Pacheco, 2014).

Para valorar el diseño de Marcos Curriculares de la Educación Indígena y la Población Migrante se tuvo acceso al documento rector elaborado por la DGEI en el que, a través de cinco fascículos, se “establece los fundamentos normativos, jurídicos, curriculares, socioculturales, pedagógicos, metodológicos y didácticos” (SEP, 2015b, p.31). En una revisión general del texto, se observa que esencialmente contiene nociones, información y datos acerca del marco normativo e historia de la educación indígena en los niveles de preescolar y primaria, así como en la modalidad para migrantes. La estructura es similar a un texto académico.

En la página electrónica de la DGEI (2018) se encuentran en total 16 materiales titulados *Ciencias, tecnología y narrativas de las culturas indígenas y migrantes,* que indican emplear una “metodología multigrado por ciclos escolares” (SEP, 2015b, p.32). Sin embargo, no se logra identificar actividades diferenciadas alrededor de las temáticas que se tratan: colores, luz, sombra, astronomía y seres vivos. De esta serie de materiales: ocho son cuadernos de trabajo para los alumnos y ocho son guías de apoyo para los docentes con pautas y orientaciones para el uso de los recursos. Asimismo, cuatro son

para preescolar y doce para primaria. Se observa que en las actividades prevalecen saberes de las culturas de pueblos indígenas y en algunas secciones se señala su relación con aprendizajes esperados del Plan y Programa de Estudio 2011. En pocas actividades se hace alusión a los saberes de la población migrante (DGEI, 2018).

En las entrevistas meso, solo las Direcciones de Educación Indígena (DEI) de Yucatán, Chiapas y Durango comentaron que realizaron reuniones en las cuales presentaron y explicaron a docentes de educación indígena los Marcos Curriculares. Ninguno de estos casos implicaron procesos más amplios en cuanto a la consecución de un conjunto de acciones en un mayor lapso de tiempo. Varias AEL expresaron desconocimiento y extrañamiento sobre estos Marcos. Tampoco en las experiencias estatales con población migrante (documentadas en Chiapas, Guanajuato, Veracruz y Sinaloa) se identificó la presencia de tales adecuaciones curriculares.

Como se expone al incio del presente apartado, se valora que el documento de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena en educación primaria elaborado por la DGEI sigue una organización curricular adecuada para la educación multigrado al organizar los ejes y campos de trabajo por temas comunes y contenidos dosificados por Ciclos Escolares(SEP, 2008a).

Todas las DEI entrevistadas dijeron implementar los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena por medio de acciones de capacitación con los docentes. Sin embargo, únicamente en los estados de Chiapas, Durango y Yucatán se han diseñado programas de estudio de la Asignatura de Lenguas Indígenas con mayor población hablante en las entidades. Estas publicaciones eran recientes, tenían entre uno y dos años. En el caso de Chiapas fue posible recopilar y analizar el *Programa de Estudio Lengua Tsotsil* para primaria indígena (SEECH, 2016). En su proceso de elaboración hubo coordinación entre áreas y dependencias de los niveles federal y estatal de la DGEI y DEI. Del mismo modo, la DEI de Chiapas se vinculó con especialistas de cuatro universidades y dos organizaciones civiles abocadas al desarrollo de proyectos de educación indígena. Este programa de estudio sigue los lineamientos de Parámetros Curriculares elaborados por la DGEI, donde los contenidos se dosifican por ciclos. Asimismo, contiene proyectos didácticos por ciclo y bimestre, alrededor de “prácticas socionaturales de lenguaje” definidas por la cosmovisión y las culturas de los pueblos indígenas de la entidad (SEECH, 2016). Casi todas las DEI enunciaron desarrollar talleres para la enseñanza de las lenguas

indígenas con docentes, generalmente del nivel primaria porque priorizaban la adquisición de los procesos de lecto-escritura en los estudiantes desde los principios de educación bilingüe.

A partir de la información recopilada a nivel micro en los estados de Durango y Yucatán, donde se visitaron preescolares y primarias multigrado indígenas, la gran mayoría de los maestros no tenían conocimiento de los Marcos Curriculares de la Educación Indígena. En Durango, un maestro de una primaria indígena multigrado comentó que sí recibió un curso de capacitación sobre Marcos Curriculares. Sin embargo, consideró que falta mayor acompañamiento y asesoría para desarrollar la metodología de articulación de los saberes locales con el currículo nacional (Dgo_Micro_Ent Grup_#5_SEP_Mo).

En mayor proporción estos docentes dijeron conocer e impartir la Asignatura de Lengua Indígena. En general impera el uso de los LTG de las diferentes asignaturas, generalmente los maestros traducen en lengua indígena las lecciones a los niños o se apoyan en estudiantes bilingües como monitores o traductores, cuando los maestros tampoco dominan la lengua indígena o variante que hablan los alumnos. En general docentes comentaron no tener una metodología para la enseñanza de la educación bilingüe, como se ahonda en el siguiente criterio de evaluación. Algunos maestros de Yucatán comentaron que usaban la estrategia del “libro cartonero” promovida por la DGEI, que consiste en la producción de textos por parte de los estudiantes, como medio para el desarrollo de la competencia escrita en lengua indígena. Al respecto una maestra de una primaria indígena tridocente del municipio de Valladolid, Yucatán señaló:

> Sí les enseño a leer y escribir en maya porque también tenemos esos concursos de niño lector, de niño escritor, narraciones del libro álbum o cartonero que tenemos que participar y sí tenemos que escribir en maya para prepararnos con los alumnos para eso (Yuc_Micro_Ent Grup_#5_SEP_Mo).

En Durango, Sinaloa y Guanajuato existen servicios educativos para niños de familias jornaleras migrantes en los campos de cultivo y campamentos. Varias de estas escuelas son multinivel, atendidas por maestros que se les contrata de forma temporal. Según AEL, en estos contextos escolares es común que los niños también hablen alguna lengua indígena, pero los docentes no cuentan con el conocimiento de la lengua, ni con herramientas para trabajar en ambientes plurilingües. En Guanajuato están explorando la posibilidad de contratar a maestros o promotores bilingües de la región de Guerrero, de donde provienen las gran mayoría de familias migrantes, a través de un convenio con la

secretaria de educación de esta entidad. En tales intervenciones estatales no se identificó la incorporación de los Marcos Curriculares y tampoco fue posible registar la presencia de propuestas para la atención a grupos multigrado. En la evaluación sobre política educativa para la población jornalera migrante, coordinada por Pacheco (2014, p. 77), se identificaron algunas entidades que con presupuesto del PIEE, en 2013 implementaron acciones de capacitación para el trabajo multigrado en servicios para estudiantes migrantes. Habría que considerar que muy posiblemente estas intervenciones eran visibles cuando en las reglas de operación de este programa federal se contemplaban a las escuelas multigrado y migrantes en su población objetivo. Este aspecto se ahonda en la dimensión de gestión escolar.

En la exploración general que se hizo de la inclusividad en el currículo de educación básica se identifica que en el diseño de los Marcos y Parámetros Curriculares, inscritos en el Plan de Estudios 2011, sí se contempla la atención a la diversidad sociocultural y lingüística en la educación indígena. En estos lineamientos queda desdibujada la población migrante. Los documentos y materiales derivados de tales lineamientos, en general muestran una estructura adecuada para la educación multigrado, esto sucede de manera más consistente en los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena.

En la meso y micro implementación de los Marcos Curriculares se encontraron debilidades y vacíos, al identificarse acciones aisladas por algunas DEI para hacer llegar tales lineamientos a las escuelas. En correspondencia, muy pocos maestros tenían conocimiento de los mismos.

Aunque se encontró mayor presencia de los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena en las acciones desarrolladas por las AEL y en las opiniones de los docentes de educación indígena, para estos últimos agentes no hay suficientes soportes curriculares y didácticos para la enseñanza bilingüe. En este sentido, Mendoza (2017, p.62) también encontró fuertes limitaciones pedagógicas para la vinculación de saberes locales y la enseñanza de las lenguas indígenas en las prácticas educativas de docentes de educación indígena.

A nivel meso, las intervenciones estatales con servicios para población jornalera migrante no recuperan los Marcos Curriculares y tampoco fue posible identificar propuestas pedagógicas que contemplen la organización multigrado en estos servicios. Es importante

decir que los datos recolectados en esta dimensión no permiten profundizar en este aspecto.

4.1.1.3 Coherencia en las prácticas docentes

La mayoría de los maestros entrevistados de preescolar y primaria dicen planear sus clases por tema común y actividades diferenciadas por ciclo o grado, considerando las orientaciones didácticas de las propuestas curriculares y materiales de apoyo para multigrado producidos por las secretarías de educación de las entidades. De hecho en las observaciones generales que se hicieron a los salones de clase, fue posible apreciar la presencia de estos materiales de apoyo. Como ya se hizo mención, aquellos docentes con más de 15 años en multigrado tenían muy presente las estrategias y herramientas de planeación propuestas por la PEM 2005. Los principales componentes curriculares que los maestros de primaria dicen tomar en cuenta en sus planeaciones son los aprendizajes esperados. Asimismo, los materiales de apoyo que tienen mayor importancia para la previsión de sus clases son los Programas de Estudio, los LTG y las propuestas curriculares estatales. En el siguiente testimonio de un maestro de primaria indígena unitaria del municipio de Tixmehuac, Yucatán se aprecia lo antes expuesto:

> Sí nos lleva un poco más de poner más tiempo para preparar tu clase porque no es lo mismo sólo de un grado que de todos los grados. (…) No, no. Tengo que agarrar todos mis planes de todos los grados, pero sí, por lo menos, tengo que agarrar de tres grados. Yo trato de agarrar del primer ciclo: primero y segundo (grados). O agarrar de plano el de segundo grado para buscar en qué, cómo voy a relacionar los de tercero y cuarto. A veces agarro mi plan de cuarto o de tercer. Yo ya tengo que buscar cuáles contenidos, qué temas puedo relacionar porque yo lo que trato de trabajar es un tema común. Mi tema común con todos mis alumnos y con sus libros del alumno de sus grados (Yuc_Micro_Ent Ind_#7_SEP_Mo).

Algunos docentes dicen que también resulta central tomar en cuentra los estilos de aprendizaje y conocimientos previos de los alumnos para valorar las actividades que puedan resultar más significativas.

Entre los materiales de apoyo que maestros en escuelas de Tiempo Completo, indicaron emplear en su planificación de clase se encuentran los Ficheros de Actividades Didácticas elaborados por el PETC para el desarrollo de sus siete líneas de trabajo. Este material resulta útil para la organización multigrado al proponer en el fichero de primaria, actividades para realizarse con ciclos específicos y al brindar orientaciones didácticas

para adecuar la actividad con los demás ciclos, es decir, bajar o aumentar el nivel de complejidad según sea el caso. De forma similar, en el fichero de preescolar se proponen actividades generales para el desarrollo de competencias específicas, junto con un apartado que contiene variaciones en la actividad para adecuarla a otros niveles de avance de los niños. A continuación se presenta el testimonio de una maestra de primaria unitaria general, ubicada en el municipio de San Luis de la Paz, sobre el uso de los diversos materiales de apoyo en la elaboración de su planeación didáctica.

> Tenemos muchos materiales, entonces a veces también es como que demasiado. Tenemos también lo de jornada ampliada, entonces para planificar pues están los programas, ahí es la primera base. Después está este material que le comento. Y este, tenemos los ficheros, entonces lo que hago por ejemplo, es checar los programas y los aprendizajes esperados, eso es lo primero, ver a dónde vamos a llegar. Después lo que ya seleccionó aquí con la propuesta multigrado y ver qué otros materiales se pueden utilizar, por ejemplo, los ficheros de tiempo completo. Material que sigue siendo útil, estos ficheros por ejemplo son de hace muchos años y se siguen utilizando. (Gto_Micro_Ent Ind_#4.1_SEP_Mo)

Los maestros que apenas acababan de ingresar al servicio manifestaron desconocimiento y desconcierto en cómo realizar sus planeaciones por aspectos ampliamente documentados: la gran cantidad de aprendizajes en los Programas y en los materiales de apoyo como los LTG.

En el caso de los maestros de telesecundaria se encontró que varios seguían las orientaciones de planeación contenidas en los libros para el maestro de telesecundaria. Otros consideraban la secuencia de los contenidos curriculares vertidos en las lecciones de los LTG para el maestro y los alumnos, pero buscaban otros materiales de apoyo como videos, guías didácticas de editoriales privadas o los libros de la Biblioteca Escolar para tratar los temas. En Durango, maestros de telesecundaria dijeron apoyarse en las Guías Articuladoras diseñadas para articular el Plan de Estudios 2011 con los LTG de esta modalidad. También en una telesecundaria de Yucatán, el maestro entrevistado explicó que en su supervisión escolar decidieron adoptar para sus planeaciones y desarrollo de sus clases los LTG para secundarias generales, basados en el Plan 2011.

En ningún caso de este nivel y tipo de servicio se emplea la programación de la Red de Edusat para la planeación didáctica, pues las escuelas ya no cuentan con señal satelital o los docentes consideran que la programación es obsoleta por ser los mismos programas de la década de los ochenta y noventa.

En general, los maestros comentaron que en los CTE comparten con otros colegas de escuelas multigrado recomendaciones para la planeación y estrategias para trabajar con los niños, pero en algunos casos también son espacios donde realizan de manera colectiva planeaciones mensuales, bimestrales e incluso anuales. Se distribuyen entre varios maestros la revisión de los programas y LTG por asignatura y grados. De acuerdo a lo expuesto por los docentes realizan ajustes y reorganizaciones curriculares análogas a las propuestas diseñadas por los equipos técnicos estatales. En este sentido, un maestro de una telesecundaria bidocente del municipio de Peto, Yucatán dijo:

> Nosotros planeamos todas las asignaturas correspondientes a primer año, que lo hacemos de manera zona escolar, antes del inicio del año. Entre todos los maestros de la zona, de primer año por ejemplo, sacamos un plan anual unificado a nivel zona que se modifica según características y contexto de cada comisaría y por bimestre, pero como también atiendo segundo, me tocan tres asignaturas que son Ciencias, Español y Formación. Nos repartimos entre maestros las asignaturas para ver los contenidos y aprendizajes esperados. Y también las actividades de los libros (Yuc_Micro_Ent Ind_#6_SEP_Mo).

En las clases, los profesores entrevistados de preescolar y primaria en Durango, Yucatán y Guanajuato, decían organizar a sus estudiantes por ciclos, así como aprovechar los diferentes niveles de avance de los estudiantes, favorecer la colaboración entre ellos a través de la conformación de equipos con alumnos de un mismo o diferente grado y de la estrategia “experto-novato” donde se fomenta la colaboración entre alumnos con distinto nivel de pericia. También se apoyaban con monitores, asumidos por alumnos con más altos niveles de aprovechamiento y liderazgo. Varios de los maestros con más de diez años de servicio, comentaban que este tipo de agrupamientos los han tomado de otros maestros o materiales educativos de otros años, como la PEM 2005 y los manuales de Programas Compensatorios. En Durango, en la escuela multinivel, donde convergían estudiantes de los tres niveles de educación básica, el maestro entrevistado dijo llevar a cabo redes de tutoría entre alumnos para el estudio de los temas. Es frecuente el empleo de agrupamientos escolares diversos y flexibles pues para los maestros les permiten atender la heterogeneidad particular de los estudiantes y los grados de adscripción, además de favorecer la interacción entre ellos. Al respecto el maestro de la escuela multinivel de Durango comentó:

> (…) La dinámica y los roles cambian constantemente (…). Es un constante movimiento, cuando los de secundaria, tercero de secundaria están viendo por decir un proyecto de matemáticas, que implican operaciones con algebra, pues ahí ni

> como, verdad?, ni como encajonar a los otros grados, pero en otras actividades de pensamiento matemático les digo coordínense para que por equipos con distintos grados hagan una misma actividad. (…) A veces es necesario tema común y actividades diferenciadas, ya sea una misma asignatura o disntintas. Otras (veces) junto a los de primero y segundo, vamos con preescolar para ver exploración de la naturaleza; veo ciencias con tercero y cuarto. Ahora, pues que el resumen, a ver qué es el resumen, vamos a ver todos. A ver tercero de secundaria: ¿qué pueden ustedes explicarles a sus compañeros en base a los elementos? (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

En general docentes de multigrado señalan la importancia de respetar el proceso de aprendizaje de los niños, para ello deben flexibilizar el horario estipulado por asignatura en el Plan de Estudios 2011.

Los maestros de primarias unitarias enfatizaron que uno de sus principales retos es atender de manera personalizada niños de primer ciclo, quienes están en el proceso de alfabetización inicial. En general indican que no utilizan un solo método ya que no todos los niños aprenden igual. Necesitan emplear varios tipos de actividades y materiales.

Por su parte, los maestros de telesecundarias unitarias y bidocentes dijeron trabajar por asignatura pero con temas y actividades diferentes para cada grado en asignaturas como Español, Matemáticas y Ciencias. En asignaturas como Educación Física, Educación Artística y Tecnología tienden a juntar a los estudiantes de dos o tres grados para realizar actividades comunes en las que se fomenta la integración y ambiente de colaboración entre todos los alumnos. En Durango, docentes de la escuela multinivel comentan que trabajan los temas comunes con estudiantes de los tres niveles por medio de proyectos didácticos. Varios docentes de telesecundaria expresaron requerir mayores apoyos para identificar los temas comunes.

Ante la complejidad que representa para los maestros la multi-asignatura del modelo de Telesecundaria, la mayoría comentaron que ven poco pertinente una escuela unitaria, pues resulta una gran carga curricular manejar todas las asignaturas y los tres grados. En las escuelas bidocentes los maestros tienden a flexibilizar los tipos de agrupamientos escolares. En ocasiones juntan a los estudiantes de los tres grados en un solo grupo y de acuerdo a la especialidad de cada maestro, ya sea en Ciencias Básicas o Sociales, se distribuyen las asignaturas. Este tipo de agrupación también es una estrategia para que el maestro, quien asume el cargo de director comisionado, pueda ocupar tiempo en la consecución de tareas administrativas en la escuela o supervisión.

En el análisis de la evaluación diagnóstica del aprendizaje en la práctica docente, se documentó la presencia del SisAT[31], el cual fue implementado por los equipos estatales de las secretarías de educación como parte de la evaluación diagnóstica y de las evaluaciones bimestrales que realizaron los centros escolares en el ciclo 2017-2018. Si bien los procedimientos establecidos no determinan diferencias entre escuelas de organización completa y multigrado, en entidades como Guanajuato, los equipos técnicos que desarrollan el proyecto estatal para la atención de escuelas multigrado emitieron orientaciones para adecuar el SisAT en este tipo de centros escolares.

En correspondencia con la meso implementación del SisAT, en las entrevistas con supervisores y docentes de primarias y telesecundarias multigrado se identificó la incorporación de este Sistema de Alerta Temprana en los procesos de evaluación diagnóstica y continua a los alumnos con el fin de detectar aquellos casos en situación de riesgo escolar e implementar acciones de regularización con los mismos. Varios maestros expresaron que les ha sido útil el conjunto de instrumentos e indicadores del SisAT para atender el rezago escolar en sus planteles.

Los docentes de una telesecundaria bidocente del municipio de San Luís de la Paz, en Guanajuato, se coordinaron con los maestros de la primaria, la cual también es bidocente, para llevar a cabo las evaluaciones del SisAT y establecer actividades de mejora en lectura y cálculo mental. El director de la telesecundaria y docente del grupo de 2º y 3º grados, ha elaborado un concentrado de los niveles de aprovechamiento de ambos planteles. Además, dos veces al mes realiza de manera conjunta el docente que atiende a los estudiantes de 6º grado de primaria, actividades de reforzamiento en contenidos de matemáticas. La estrategia para aumentar los niveles de logro en comprensión lectora y expresión escrita ha sido la elaboración de reportes de lectura que los estudiantes deben

[31] Como parte de una de las principales acciones de la estrategia nacional *La Escuela al Centro*, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa de la SEP generalizó en 2017 el Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica (SisAT), entendido como un conjunto de indicadores y herramientas para la detección y atención oportuna de alumnos en situación de riesgo de lograr aprendizajes esperados o abandonar la escuela por medio de una aplicación informática. Para la SEP el SisAT por un lado, abona a los procesos de evaluación interna en las escuelas respecto a los niveles de logro de todos los alumnos en habilidades básicas como lectura, producción de textos y cálculo mental en primaria y secundaria. Se centran, como lo propone el Sistema Básico de Mejora Escolar, en el fortalecimiento o énfasis en las competencias básicas. Por otra parte, es una estrategia para abatir el rezago escolar de forma sistemática, focalizada y con la intervención coordinada en los sistemas de alerta temprana a nivel federal, estatal, zonas escolares y planteles educativos. En el diseño del SisAT se establece que la aplicación de las herramientas las debe hacer cada docente en su grupo, coordinado por el director y con el apoyo del supervisor. Los instrumentos deben ser aplicados de manera personalizada con cada estudiante. En siguientes apartados se ahondará en este programa.

realizar, a partir de la lectura de un libro que ellos eligen en la biblioteca. Para los maestros de esta telesecundaria es necesario emprender estas acciones coordinadas con la primaria, ya que uno de sus principales problemas ha sido recibir a estudiantes con bajos niveles de logro educativo el primer año de secundaria.

En las escuelas unitarias la aplicación de los instrumentos del SisAT ha implicado una mayor demanda organizativa por parte del docente al no tener apoyo de otra figura. Frente a esta situación, en algunas zonas escolares los supervisores apoyaron de manera especial a estos centros educativos. En el caso de Yucatán y Guanajuato, las figuras de acompañamiento itinerante brindaron el soporte para realizar la evaluación personalizada.

En las evaluaciones formativas que docentes realizan a lo largo del Ciclo Escolar en los diferentes campos formativos, algunos supervisores y maestros expusieron la pertinencia de que los instrumentos de evaluación sean diseñados por los propios maestros para adecuarlos a la particular organización de los aprendizajes que realizan como escuelas multigrado para atender de forma conjunta a los estudiantes de los diferentes grados. Frente a estos requerimientos pedagógicos los docentes expresaron no tener conocimiento y herramientas para el diseño de instrumentos de evaluación adecuados para sus grupos multigrado. La mayoría de los maestros de los tres niveles educativos comentan que con limitaciones realizan los registros de clase, portafolios de evidencias, rúbricas, listas de cotejo y exámenes, estos últimos son empleados al final de la evaluación bimestral.

Varios docentes destacaron que las evaluaciones semestrales que en Ciclos Escolaresaplicaban desde las supervisiones no contemplaba la reorganización curricular que se hace en multigrado, respecto a la secuencia de los contenidos de aprendizaje.

Respecto a las prácticas educativas de docentes de educación indígena de escuelas multigrado, la gran mayoría dijo tener presente el enfoque intercultural y bilingüe. No obstante, tenía poco conocimiento de los Marcos Curriculares para la Educación Indígena y de herramientas para impartir una educación bilingüe; en general enfrentan diferentes desafíos como: el poco conocimiento de los sistemas de escritura en lengua indígena; la falta de metodologías para la alfabetización inicial de la lengua materna y del español; estrategias para trabajar diferentes niveles de bilingüismo; el reto de la revitalización de la lengua indígena en localidades donde ya pocas personas la hablan; las tensiones con los padres de familia quienes esperan que los docentes se enfoquen en la enseñanza del

español; la falta de LTG y materiales de la Biblioteca Escolar en lenguas indígenas; tener la presión de obtener mejores niveles de logro con sus alumnos en las evaluaciones externas escritas en español. En este sentido un supervisor de educación indígena del estado de Yucatán comenta:

> Cuando es una evaluaciones externas ya vienen siendo en la lengua de español pues ahí como que entran los choques igual del docente como con los niños si les enseñas en su lengua materna y luego viene español pues yo quedo mal si lo enseño en español y luego me dicen que no estoy utilizando la interculturalidad o no estoy respetando lo que es el contexto del niño en todos los aspectos de cuestión cultual pues también como quedo mal entonces sí hay ese dilema entre si se aplica lo de general para que suba el nivel de aprovechamiento de los niños (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA)

Por otra parte, en los diferentes niveles escolares y tipos de servicio, los maestros tienen fuertes limitaciones en cuanto a conocimientos y recursos pedagógicos para atender a estudiantes en situación de discapacidad. La gran mayoría de las veces los servicios de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) no llegan a las escuelas multigrado por su lejanía y porque son centros escolares con baja matrícula, dándoles prioridad a las escuelas urbanas de organización completa. De las 22 escuelas visitadas del sistema regular, sólo en una primaria tridocente de educación indígena de Yucatán había presencia de maestras de apoyo de educación especial.

Es muy común que los niños con alguna discapacidad no sean diagnosticados, ni atendidos por personal especializado y cuando reciben este tipo de servicio solo es por un periodo corto, pues los padres no cuentan con los recursos económicos para viajar de forma constante a la población urbana más próxima donde se brinde un servicio de educación especial. Varios docentes exponen que en muchos casos estos alumnos terminan desertando de la escuela, es muy difícil que accedan a la secundaria y más aún a nivel medio superior.

En suma, respecto a la coherencia de las prácticas docentes en escuelas multigrado, De manera reiterada los maestros exponen que les resulta muy complejo articular un currículo extenso, el cual además demanda el dominio de múltiples componentes. Sin embargo, llevan a cabo adaptaciones curriculares para atender de forma simultánea los programas de estudio de los diferentes grados que atienden. Varios docentes que conocieron la PEM 2005 o que han recibido las reorganizaciones curriculares estatales,

organizan los contenidos por tema común y actividades diferenciadas por ciclo o grado, pero quienes no tienen estos referentes curriculares, expresan mayores dificultades y desconcierto en la planeación y desarrollo de sus clases.

Para los docentes cobra gran relevancia el intercambio entre pares de métodos y recursos específicos para atender la heterogeneidad de sus alumnos. No obstante, requieren de mayores soportes curriculares para la educación multigrado.

Según lo expresado por los maestros de diferentes niveles educativos, existe mayor flexibilidad y posibilidad de realizar un trabajo conjunto con alumnos de preescolar por la misma estructura curricular de un programa de estudio centrado en el desarrollo de competencias. Los programas de estudio de primaria y secundaria, representan mayor dominio disciplinar, lo cual complejiza aún más la labor de maestros de telesecundaria que deben impartir todas las asignaturas y con mayor grado de especialización. Para los docentes de educación indígena, además se suma el reto de la educación bilingüe en contextos sociolingüísticos diversos y el llevar acabo prácticas educativas que contextualicen el currículo nacional, a partir de los saberes locales y las cosmovisiones de los pueblos indígenas.

Otro elemento que caracteriza la atención a la diversidad de un aula en general, es brindar una educación inclusiva con estudiantes con discapacidad. En el caso de los maestros con grupos multigrado, esta otra demanda curricular y didáctica se enfrenta con pocos o nulos apoyos de personal especializado de USAER.

Las AEF parecen no identificar estos retos curriculares y didácticos que enfrentan los docentes de escuelas multigrado, ya que en la política educativa actual no se considera necesario la elaboración de adecuaciones curriculares para contextos escolares diversos como el multigrado. Ante este vacío, las reorganizaciones curriculares elaboradas en varias entidades representan acciones pertinentes e inclusivas.

4.1.2. CONAFE

Modelo ABCD

En este subapartado se precisan aspectos centrales del diseño curricular del Modelo ABCD a fin de contextualizar y contrastar la información recaba en los tres niveles de la presente evaluación. Esta renovación curricular se derivó de la evaluación que hicieron

del Modelo Pedagógico Multigrado de Dialogar y Descubrir, que operó por casi 20 años. Según el CONAFE (2016b, 2016d) los principios pedagógicos y principales componentes de los Marcos Curriculares del Modelo ABCD son:

a) Que los niños y jóvenes desarrollen las capacidades de *aprender a aprender* y *aprender a convivir*, así como el dominio de "habilidades fundamentales" de la educación como razonamiento matemático, expresión oral y escrita, así como comprensión lectora.
b) Las Redes de Tutoría en Comunidades de Aprendizaje son las estrategias rectoras para fomentar el aprendizaje en los estudiantes, con base en relaciones horizontales, donde la tarea de enseñar y aprender es compartida entre LEC, estudiantes y padres de familia[32]. Es un proceso personalizado que se basa en el respeto al interés y modo de aprender de cada estudiante.
c) Los ambientes de aprendizaje se deben caracterizar por el diálogo, la confianza, colaboración y la solidaridad entre tutorado y tutores.
d) Se establece una nueva organización de los grados escolares basada por un lado, en la articulación de la Educación Básica promulgada en el Acuerdo 592 y por otro lado, en la agrupación por niveles instaurada en el CONAFE desde su conformación. Los doce grados de Educación Básica son reagrupados en tres niveles: los tres grados de preescolar y los dos primeros grados de primaria constituyen el "nivel básico"; del tercero a sexto grado de primaria conforman el "nivel intermedio" y los tres grados de secundaria el "nivel avanzado". Incluso el Modelo ABCD también contempla la articulación con la educación inicial.
e) Se reitera la organización escolar multigrado y multinivel que ha caracterizado a los servicios de educación comunitaria del CONAFE, reconociendo su potencial pedagógico por facilitar la colaboración y el intercambio de saberes y experiencias entre estudiantes.
f) Los más de 3,000 contenidos de la malla curricular del Plan de Estudio de Educación Básica 2011, se agruparon en 33 temas integradores que son

[32] Las Comunidades de Aprendizaje (CA) tienen sus orígenes en la segunda década del sigloXX en el Colegio Experimental de la Universidad de Wisconsin, EUA (Leigh, 2001). En europa se reconoce el impulso de CA, a finales de la década de los setenta, en un proyecto de educación popular con adultos en condiciones de mayor marginación en Barcelona, España (Flecha y Puigvert, 2002). A partir de la última década del del siglo XX, las CA han tomado mayor fuerza en diferentes partes del mundo por considerarse propuestas educativas inclusivas, democráticas y participativas, donde se potencian los saberes escolares y sociales de los diferentes agentes de la comunidad escolar. En varios proyectos educativos, las CA han sido un medio para atender el rezago escolar en sectores más excluidos y marginados.

abordados en 53 Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA), las cuales contienen “trayectos de aprendizaje” y actividades diferenciados para los tres niveles (inicial, intermedio y avanzado). Estas UAA se distribuyen en cinco campos de formación, muy similares al Plan de Estudios 2011: 1) Lenguaje y comunicación, 2) Pensamiento matemático, 3) Exploración y comprensión del mundo natural, 4) Exploración y comprensión del mundo social, y 5) Participación en comunidad. La diferencia es que el Modelo ABCD no desagrega los campos en asignaturas, ni en grados. Asimismo, se contemplan tres ejes transversales: 1) Lenguaje en el ámbito de estudio, integrado por lengua indígena, español e inglés; 2) Interculturalidad y 3) Ciudadanía.

g) El diseño de las UAA tienen cuatro características: 1) son cinco cuadernillos, uno por campo de formación que se emplean con los tres niveles escolares; 2) incluyen “desafíos” que fomentan la comprensión del conocimiento y el desarrollo del aprendizaje por cuenta propia para cada nivel de avance; 3) Cada UAA contiene textos especializados propios de su campo formativo; 4) el tratamiento de los temas tiene un enfoque intercultural, el cual permite que los estudiantes conozcan y respetan diversas expresiones culturales.

h) Las Redes de tutoría constituyen un proceso cíclico conformado por cinco fases: 1) El aprendiz elige un tema de aprendizaje. Del catálogo de las UAA, estudiadas previamente por el LEC, cada estudiante elige estudiar un tema que sea de su interés; 2) El aprendiz recibe tutoría, en esta fase prevalece el estudio por cuenta propia por parte del estudiante y el acompañamiento del tutor. La tutoría la puede recibir del LEC, un compañero o un padre o madre de familia que previamente haya estudiado el tema; 3) El aprendiz registra el proceso, a través de una bitácora personal denominada “Registro del Proceso de Aprendizaje” (RPA); 4) El aprendiz demuestra públicamente lo aprendido; 5) El aprendiz acompaña a otro compañero en el aprendizaje del tema estudiado. Los principios de la Relación Tutora señalan que el aprendiz es quien debe descubrir las respuestas; el tutor debe tener confianza de la capacidad de aprender del tutorado; se debe respeta el ritmo y proceso de aprendizaje del aprendiz; es necesario que tutor y tutorado establezcan el compromiso de concluir el diálogo hasta la superación de los desafíos de las UAA; cuando se es tutor se debe tener la honestidad de compartir sólo aquellos temas que hayan estudiado de manera suficiente.

i) La evaluación se integra al proceso de aprendizaje y estudio de las UAA: 1) se parte de la recuperación de los saberes previos, como parte de la evaluación diagnóstica, donde el propio estudiante debe ubicar su nivel de aprendizaje inicial, 2) en diálogo con los LEC, los estudiantes definen qué nivel de aprendizaje desean alcanzar en el "trayecto de aprendizajes" que se indica en cada UAA, 3) durante el estudio de la UAA el estudiante reflexiona sobre sus avances y dificultades con un fin de mejora, a través la elaboración de su RPA; 4) por medio de la tutoría entre pares y de "demostraciones públicas", los niños retroalimentan sus trabajos, según el Modelo, esto permite constatar y hacer público el proceso del aprendizaje.

j) De acuerdo al Modelo, el ambiente de confianza y colaboración entre estudiantes y figuras docentes posibilita que los estudiantes dialoguen en sus lenguas maternas e intercambien sus saberes culturales. Esta condición permite que los niños hablantes de lengua indígena puedan expresarse libremente.

k) A lo largo del Ciclo Escolar, los estudiantes y el LEC deben llevar a cabo proyectos de participación ciudadana encaminados a atender problemáticas sociales, ambientales o incentivar actividades de desarrollo para la comunidad.

De acuerdo con Dalila López, quien dirigió la Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social del CONAFE y encabezó esta renovación, el Modelo ABCD no sólo implica el cambio de una metodología, representa en esencia la renovación de la cultura escolar, al establecer una relación horizontal entre las figuras docentes y los estudiantes, en sustitución a procesos de instrucción orientados en la adquisición de contenidos y en la centralización de la tarea de enseñanza por parte del maestro. Desde esta perspectiva se busca establecer el diálogo y la colaboración entre el tutorado "quien quieren aprender" y tutor "quien están en posibilidad y disponibilidad de compartir lo que saben y previamente han aprendido" (López, 2017, p.29). Para el Modelo, el principio de respetar la libertad a que cada estudiante elija lo que desea aprender del catálogo de UAA, permite que surja el interés de participar en las actividades de aprendizaje, y se produzcan condiciones mentales y emociones favorables hacia el aprendizaje. Según López (2017), el equipo del CONAFE quien diseñó el Modelo puso énfasis en los criterios de adaptabilidad y aceptabilidad para adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características heterogéneas de los grupos multigrado, así como al carácter comunitario de los servicios del CONAFE. En el proceso de construcción de la propuesta contaron con la asesoría de Gabriel Cámara, quien desde hace varias décadas ha impulsado Redes de Tutoría en el

CONAFE y en secretarías de educación de diferentes entidades en México. También recuperaron experiencias exitosas nacionales e internacionales sobre Relación Tutora y Redes de Aprendizaje.

En siguientes subapartados, referentes a los criterios de evaluación de esta dimensión, se contrastan los principios y componentes de la propuesta curricular del Modelo ABCD con los hallazgos encontrados en la información obtenida en las diferentes escalas del estudio.

4.1.2.1 Pertinencia en el currículo

En entrevista con integrantes de la Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social (DECIS) de las oficinas centrales del CONAFE, se indagó en aspectos del diseño, pero de manera particular en el proceso de implementación del Modelo ABCD. A un año de generalización de esta renovación curricular, el equipo central considera que están avanzando en la consolidación del Modelo con las Delegaciones Estatales, para ello dicen haber establecido una comunicación constante y estrategias de fortalecimiento y seguimiento en las entidades.

De forma coincidente, las AEF de la DECIS y las Delegaciones Estatales valoran de forma positiva el Modelo al destacar avances en las redes de tutoría, respecto a procesos como: la atención personalizada, el estudio por cuenta propia de acuerdo al interés de los estudiantes, el fomento del aprendizaje autónomo, el respeto a los ritmos particulares de los niños en sus procesos de aprendizaje.

Asimismo, ambos niveles de la estructura del CONAFE analizan lo difícil que ha representado para todas las figuras educativas, incluidas los equipos centrales y estatales, el cambio del paradigma vertical de lo que llaman la “escuela tradicional” a una educación “horizontal”, particularmente al tener que poner en juego habilidades del tutor para acompañar el proceso de construcción del conocimiento del tutorado. La mayor resistencia ha sido por parte de los padres de familia quienes esperan de la escuela y del LEC la enseñanza de los temas en el formato escolar anterior. Lo anterior es expuesto por un integrante del equipo central del CONAFE:

> Voy a tratar de resumir así lo que más se ha encontrado, y es que para los padres de familia significa un cambio de lo que están acostumbrados a ver, que llegue un maestro, instala el aula, y dé clases. (…) Los mismos padres de familia en

> ocasiones, al inicio de la implementación, te decían: *yo no quiero que mi niño platique*, *yo quiero que ustedes les den clases porque no tienen clases*. Entonces es todo un proceso de cambio de paradigma, de lo que ven y cómo lo quieren ver. Desde el punto de vista del LEC, como cualquiera de nosotros, es un sujeto formado en una escuela tradicional, a donde hay maestros, alumnos, aulas y personas al frente dando la información. Entonces si se acercan al CONAFE es porque quieren trabajar dando clases, ellos traen un prefigurado, imaginan que eso debe ser así, entonces se encuentran con una realidad distinta. Entonces no es fácil, no es sencillo para ellos. Están en ese proceso de cambio de paradigma, es muy complicado, muy complicado.
>
> Si lo vez desde nosotros, también lo vivimos, nosotros también nos resistimos bastante, decíamos: *¿cómo el contenido va a ser menos importante?* (…) Entonces romper esa visión tan establecida, cuesta muchísimo trabajo, significa un cambio muy fuerte (Macro_Ent Grup_#2_CONAFE).

Otra dificultad identificada por ambos equipos es el bajo nivel educativo que tienen la gran mayoría de los jóvenes que ingresan al servicio del CONAFE, ya que resulta un reto mayor desarrollar las competencias lectora y escrita o el razonamiento matemático cuando hay mayores deficiencias en la formación de los LEC.

Frente a estos desafíos, las Delegaciones Estatales destacan que para lograr la adopción del ABCD han empleado como principal estrategia que todos los actores de los diferentes niveles de la estructura del CONAFE “vivan” una tutoría para que conozcan el proceso y con este conocimiento compartido, las diferentes áreas y figuras, incluidas las administrativas, contribuyan a lograr los fines del Modelo.

> Ahorita a lo que le apostamos es al tema de la sinergia institucional, entonces, lo que hemos generado desde que arrancó el modelo es un ejercicio de compartir la vivencia de lo que es el modelo ABCD, con diferentes actores, a nivel nacional, y entonces hemos procurado tutorar desde las áreas administrativas del CONAFE y a las áreas normativas. Y este esquema de estrategia de sinergia del modelo, lo hemos llevado a las delegaciones, los hemos procurado porque no siempre hay la condición de tiempo, y que los delegados vivan el modelo, igual que los administrativos vivan el modelo, que todos tengan, digamos, el mismo referente para poder intervenir en sus diferentes campos, comprendiendo qué es lo que buscamos (Macro_Ent Grup_#2_CONAFE).

La estrategia de la tutoría también está presente en el proceso de aprendizaje de los LEC, como parte de su formación inicial y permanente, pues permite el estudio por cuenta propia que los LEC deben realizar de los temas y las UAA de la propuesta curricular del Modelo, con lo cual también se atiende la situación de rezago escolar de los mismos LEC.

En las entrevistas con las delegaciones se corroboró el empleo de la tutoría como estrategia trasversal, pues está presente en los diferentes momentos y espacios de la puesta en marcha del Modelo, tanto en la planeación de las reuniones de formación inicial y permanente, como en la organización de las visitas de acompañamiento a las escuelas. Como se expone en siguientes apartados, los equipos estatales se han capacitado en el Modelo ABCD a través de la tutoría.

Otra de las principales fortalezas del Modelo, según DECIS, es la articulación de la evaluación del aprendizaje en el ciclo de la tutoría, pues cada fase de la tutoría está relacionada con los momentos de la evaluación: diagnóstica, continua y sumativa, para ello se han diseñado instrumentos que valoran niveles de avance diversificados de acuerdo al grado de aproximación del tema estudiado, en correspondencia a las características de los grupos multigrado. Además no sólo se prioriza la heteroevaluación, sino también la autoevaluación y coevaluación. La "demostración del aprendizaje" tiene un carácter metacognitivo, pues cada estudiante debe expresar de forma oral el proceso de estudio seguido y reflexionar en cómo cambió las maneras de entender los temas. Para la DECIS, la propuesta del CONAFE genera mayores condiciones para una evaluación formativa, a diferencia del sistema regular donde en ocasiones las mismas prácticas institucionales de evaluación priorizan la medición vinculada con la acreditación.

En la puesta en marcha de esta propuesta multinivel, el CONAFE ha requerido hacer adaptaciones de las normas de control escolar de la SEP, en primaria y secundaria, respecto a la asignación de calificaciones en los cinco bimestres y el uso de pruebas escritas en el quinto bloque para evaluar los aprendizajes alcanzados de todo el Ciclo Escolar. Por ejemplo, en lugar de la aplicación de un examen han diseñado una "prueba de desafíos" donde los estudiantes deben realizan un conjunto de actividades o proyectos vinculados a desafío realizados a lo largo del año escolar (folletos, programas de radio, actividades artísticas, etc.). Únicamente se aplica una prueba a los estudiantes de 1º y 2º grados para evaluar qué nivel de competencia lectora y escrita lograron. Esta opinión sobre la evaluación en el Modelo, también fue hecha en las entrevistas meso. Ello se aprecia en el siguiente testimonio:

> Dentro de la diferencia como se dice, a lo mejor no es bueno comparar pero sí decir las bondades, podemos decir que en el trabajo que se hace del tutoreo con los alumnos. Ya con el modelo ABCD, permite a uno dar un mejor seguimiento de lo que el niño va aprendiendo, eso es algo muy importante porque a diferencia con el

> modelo anterior, el joven daba su actividad grupal obviamente dividiendo por los niveles que atendía. Sin embargo, en la parte de observación, al momento de ir evaluando era una evaluación más grupal, más generalizada, y aquí pues obviamente conforme va aprendiendo a lo largo de su tutoreo va demostrando lo que va aprendiendo el niño y si en ese momento el niño no representa ningún aprendizaje, en el modelo dan la posibilidad de poder profundizar más y de empezar a cuestionar más al niño para que abra otras formas de llegar a ese conocimiento. No sólo nos quedamos en el simple hecho de investigación, sino también en la comparación, en la identificación de los elementos que hay alrededor de sus espacios, y también sus experiencias personales que ellos tienen. Y eso da más confianza a que el alumno se sienta motivado a seguir aprendiendo (Chis_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE).

Aunque en las delegaciones del CONAFE, el modelo de evaluación era bien valorado, algunas identificaron problemas en la operación del mismo: la dificultad por parte de los LEC de emplear e integrar cuatro instrumentos diferentes en el proceso de la evaluación; de establecer escalas de valor en criterios generales; identificar falta de criterios de evaluación para los niveles básicos, es decir para los niños de preescolar y el primer ciclo de primaria; así como la dificultad de capturar la información por parte de las figuras de apoyo como los AE o CT por falta de equipos de cómputo y dificultad en la conectividad.

Respecto a las UAA, como unidades de aprendizaje del Modelo ABCD, las delegaciones estatales señalaron debilidades en el diseño para identificar desafíos y trayectos de aprendizaje diferenciados para los tres niveles, especialmente con los estudiantes del nivel básico. Aunque las UAA ya se ajustaron, después de la etapa piloto del Modelo, para adecuarse a los niños más pequeños, varias delegaciones y figuras de acompañamiento siguen percibiendo presentación de temas y actividades con niveles de complejidad más adecuados para los últimos grados del nivel intermedio (5º y 6º grados) y para el nivel avanzado (secundaria) quienes en general ya pueden comprender nociones más abstractas y tienen mayor disposición al trabajo independiente. Las figuras de apoyo también indicaron que los LEC en preescolar tiene el doble reto: estudiar las unidades y adecuarlas a sus estudiantes con desafíos y materiales diferentes. Al respecto en una delegación se comentó:

> Cualquier Unidad después de la plática, del diálogo que se enTabla con el tutorado, nos presenta una lectura y entonces nuestros LEC de preescolar dicen *chin, ¿y aquí cómo le hago si mis niños este, no leen?*, aunque tengan las herramientas necesarias para trabajar las Unidades en preescolar, pues no todos nuestros LEC tienen la misma iniciativa, la misma creatividad, la misma actitud como para poder adaptar la Unidad al nivel de preescolar (Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE).

En las visitas a las escuelas y en entrevistas con los LEC de preescolar se reafirmó esta situación. De manera reiterada expresaron tener mayor dificultad para emplear las UAA con los niños que atienden. Varios comentaron que generalmente empleaban otros materiales de apoyo para sus planeaciones de clase. En algunos casos usaban el Fichero de actividades de preescolar del Modelo anterior, *Dialogar y Descubrir*. Otros decían apoyarse de portales electrónicos para preescolar, que consultaban en Internet. En varios casos también tomaban ideas de actividades y desafíos de otros LEC o en la asesoría de CT o AE.

Otro factor que obstaculiza la implementación de la propuesta curricular del ABCD es la falta de recursos didácticos que padecen las escuelas comunitarias. Este elemento se considera importante en los hallazgos de la presente dimensión, a sabiendas de su tratamiento en la siguiente dimensión de materiales educativos, ya que la carencia de tales soportes materiales limitan las actividades de investigación, centrales para desarrollar el ciclo de la tutoría, dicha problemática fue ampliamente expuesta en las visitas a las escuelas.

Al parecer, la intención de articular e integrar la propuesta curricular del Modelo ABCD en cinco UAA para los tres niveles escolares, sin asegurar la disponibilidad de otros materiales del CONAFE o de otras instancias, es una condición que limita el desarrollo de la propuesta de redes de tutoría en los servicios comunitarios.

Con base en la información antes expuesta, se analiza que el Modelo ABCD tiene elementos pertinentes para la educación multigrado por contemplar una adecuación curricular con una reorganización multinivel a través de la identificación de temas integradores y la diversificación de trayectorias de aprendizaje. Los aspectos que requieren mayor solidez curricular se ubican en la dosificación y graduación de los temas y contenidos para los tres niveles, pero de manera particular para el nivel básico, es decir para preescolar y el primer ciclo de primaria. En la implementación del Modelo ABCD se documentan las dificultades en cuanto a falta de soportes materiales para los LEC para el desarrollo de una metodología basada en la investigación y el aprendizaje autónomo.

4.1.2.2 Inclusividad en el Plan y Programas de Estudio

Para la DECIS, el enfoque intercultural del Modelo ABCD permite reconocer y valorar la diversidad sociocultural y lingüística de los estudiantes como una característica

consustancial de la escuela. Asimismo, los trayectos formativos son flexibles por basarse en una educación personalizada, adecuada a los intereses, necesidades y contexto de los estudiantes. A partir de estas características, se contempla la contextualización de la malla curricular del ABCD en las prácticas educativas de los LEC, por tanto no se considera necesario establecer Marcos Curriculares específicos para la población indígena y migrante, como se determina en el subsistema regular. Al respecto, personal de la DECIS explica:

> La propia reforma ahora plantea ya no hacer estas distinciones desde la perspectiva de inclusión, ya es reconocer que la escuela es diversa en sí misma, y el aula también, por lo tanto, más que tener adaptaciones especiales se requiere el reconocimiento de esa diversidad, el reconocimiento de que los niños tienen el derecho de recibir educación de la misma calidad que todos los demás. Entonces, nosotros estamos de acuerdo en armonizarmos con ese planteamiento, pero más aún (pues) el nuevo modelo ABCD genera las condiciones para que esto suceda, al tener una educación personalizada, pues eso te permite seguir el ritmo de los niños, atender sus necesidades y pues, en ese sentido no hay adaptaciones curriculares (Macro_Ent Grup_#2_CONAFE).

No obstante, la misma DECIS reconoce necesario fortalecer la atención a población indígena para brindar servicios educativos con mayor adaptabilidad y aceptabilidad. Hasta el momento en el diseño del ABCD se establecieron orientaciones para emplear las lenguas indígenas con las poblaciones que las hablan o que no las hablan pero están asentadas en una localidad identificada como pueblo indígena. También se han promovido “Talleres de desarrollo lingüístico” para los LEC que trabajan con población indígena con el propósito de estudiar aspectos formales del sistema de escritura en las lenguas originarias, a fin de que ellos mismos desarrollen sus competencias lingüísticas, así como estrategias didácticas para trabajar con las UAA, que están escritas en español o con otro material educativo con las mismas características.

Respecto a la publicación de material en lenguas indígenas, las AEF de la DECIS lo plantea como un propósito difícil de lograr, pues en México hay aproximadamente 68 lenguas y más de 300 variantes. En este contexto, tanto para el CONAFE como para la SEP es incosteable producir material escrito de cada lengua y variante. Al buscar otras vías de atención a la población indígena, el CONAFE ha hecho alianza con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) para establecer acciones conjuntas con el propósito de diseñar estrategias de revitalización de lenguas indígenas, a través del fortalecimiento de las identidades y culturas. En este momento se tiene previsto focalizar

la intervención en la zona maya. El equipo central plantea que de forma aislada no podrá avanzar en brindar una educación inclusiva a los estudiantes indígenas, pues es una responsabilidad del Sistema Educativo Mexicano en su conjunto, que requiere del trabajo coordinado con la SEP.

Asimismo, a nivel central, el CONAFE tiene previsto que para el siguiente Ciclo Escolar se brindarán orientaciones didácticas, en los espacios de formación permanente de los LEC, para establecer un "puente cultural" con el currículo y los saberes comunitarios. Se propondrán actividades para fortalecer la lectura y escritura en lengua indígena y la adquisición del español como segunda lengua. Además de promover en las prácticas educativas de los LEC, un espacio para la producción de textos en lenguas indígenas por parte de los niños respecto a temas vistos en las UAA con la intención de generar un ambiente alfabetizador en lengua indígena. En las delegaciones con alta población indígena, se confirmó la organización de los talleres de "desarrollo lingüístico" para los LEC que atienden la modalidad de educación indígena en primaria y secundaria. Estos espacios han implicado para las delegaciones buscar la colaboración de especialistas lingüistas de centros de investigación o instituciones de educación superior. Una delegación expuso los temas tratados en este tipo de talleres.

> Durante la semana de tutoría hay dos días que se imparte el taller de lenguas por dos horas cada día. Hay actividades específicas, por ejemplo si se está viendo el tema de la leyenda (en el estudio de una UAA), hay palabras los jóvenes no conocen o no tienen traducción y lo trabajan como taller. Nosotros realizamos este taller porque los jóvenes tienen dificultad, deben hablar la lengua pero no la saben escribir, para ello tenemos el apoyo de un lingüista antropólogo. Los chicos trabajan su lengua, van incluso conociéndola las cuestiones de tipo antropológico, cultural, gramatical, a su vez ellos lo están trabajando con los niños. Ahora, a partir de la Unidad de Aprendizaje, ya es de acuerdo a la Unidad de Aprendizaje. (Chis_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL)

Tanto en los equipos estatales como en las escuelas se pudo confirmar la inexistencia de libros en lengua indígena. De los pocos materiales en lengua indígena presentes en los centros comunitarios, se identificaron los libros publicados por la SEP, editados en la década de los años noventa. Por su parte, los LEC dicen traducir las UAA y elaborar algunos materiales de apoyo como palabras del alfabeto, frases y algunas láminas. No se observaron textos en lengua indígena producidos por los estudiantes. Según figuras de apoyo del CONAFE, en ocasiones, cuando los LEC no hablan la lengua indígena o

variente de la localidad, se apoyan de los niños e incluso de padres de familia para la traducción de las actividades.

A nivel meso, se documentó que desde hace un par de años, la delegación de Chiapas, junto con una asociación civil de la entidad, ha implementado un programa llamado “Pautas para Pensar”, el cual busca fomentar la enseñanza de las Ciencias en contextos indígenas. Como parte central del programa también se promueve la escritura en lenguas indígenas. Para la DECIS es un proyecto con una metodología innovadora, que emplean “campos semánticos” alrededor de un tema de estudio. En general valoran que ha tenido buenos resultados este programa, pues los niños han comenzado a escribir en su lengua materna y a consensuar en grupo cómo escribir palabras que no tienen una traducción directa del español. No obstante, consideran que no se recupera el principio del diálogo y el interés del niño como lo propone el Modelo ABCD, ya que los temas no son elegidos por los estudiantes, pues ya están establecidos en el programa.

Al documentar las acciones del CONAFE para la población en situación de mayor rezago escolar, se contempló la labor de los Asesores Pedagógico Itinerantes (API), una de las pocas figuras del CONAFE que deben tener estudios de licenciatura afín al ramo de educación. Según el equipo central del CONAFE, estas figuras itinerantes constituyen la principal estrategia encaminada a la atención oportuna, durante un Ciclo Escolar, de escuelas comunitarias con más bajos resultados educativos de acuerdo a pruebas nacionales, como PLANEA. La intervención de los API se centra en estudiantes con mayor rezago escolar con el propósito de desarrollar y afianzar habilidades de lengua escrita, comprensión lectora y operaciones matemáticas básicas. Estas figuras además de atender de forma personalizada a los niños, deben trabajar de manera conjunta con los LEC, para la elaboración del diagnóstico, el plan de trabajo y la evaluación de los estudiantes atendidos. A partir del Modelo ABCD, la intervención de los API debe adoptar las redes de tutoría y el diseño de desafíos.

En entrevistas con figuras de apoyo en las delegaciones de las entidades, se expuso que anteriormente los API focalizaban su intervención con niños de 5º y 6º grados, que no hayan logrado la alfabetización inicial, pero en los últimos ciclos se decidió ampliar la atención a los niños de los seis grados de primaria.

En las tres entidades visitadas fue posible entrevistar a dos API, quienes comentaron que son pocas figuras en los estados, por lo cual es limitada su área de acción. Los LEC y

padres de familia valoran de forma satisfactoria el desempeño de estas figuras educativas, al ver avances en el rendimiento escolar de los niños.

Como otra acción complementaria para la población en situación de rezago escolar, según equipo central, el CONAFE ha impulsado la modalidad *Tutores de Verano*, en la cual jóvenes prestan su servicio educativo en las vacaciones de verano, durante cuatro semanas, para atender a estudiantes con bajo desempeño en español por medio de actividades lúdicas y personalizadas. En el Ciclo Escolar pasado se inscribieron 3000 Tutores Comunitarios de Verano (TCV). Al final los TCV deben realizar un informe de los avances o áreas de oportunidad en la atención personalizada de los estudiantes en rezago, el documento debe ser entregado a los LEC responsables del grupo para que tengan mayores elementos para la atención a los estudiantes.

Respecto a la atención a niños con discapacidad, las delegaciones son quienes llegan a establecer vínculos a nivel estatal con dependencias públicas o privadas donde puedan canalizar a los niños que tienen alguna discapacidad. Esta canalización a otra dependencia también se enfrenta con la dificultad de los padres de familia de costear los gastos de transporte para que su hijo sea atendido, en muchos casos es incosteable.

Para la atención a estudiantes con necesidades educativas y mayor rezago escolar se emplean las guías de inclusión educativa publicadas por el CONAFE años anteriores. Estas orientaciones especialmente son revisadas por los API.

A partir de las características del Modelo ABCD se valora que presenta limitaciones importantes para lograr una cualidad inclusiva con la población socio culturalmente diversa, especialmente hace falta desarrollar una metodología para la educación indígena comunitaria, así como para la atención a población con discapacidad.

4.1.2.3 Coherencia en las prácticas docentes

Según AEF de la DECIS, los desafíos para que los LEC de los diferentes niveles escolares desarrollen prácticas docentes acordes al Modelo ABCD tienen que ver con su formación; la dificultad de establecer un diálogo para realizar tutorías y facilitar el proceso de aprendizaje de uno mismo y de los otros. La otra dificultad es no tener el hábito y las competencias para la comprensión lectora, ya que el Modelo demanda la consulta y

lectura de diversos tipos de texto para el aprendizaje de los temas de estudio de las UAA. En este sentido, un integrante de la DECIS plantea:

> Creo, que el desafío (para) lograr la calidad tutoral implica que tú tengas un diálogo intencionado hacia la comprensión. A la compresión de un tema o de un contenido, pero que además las propias respuestas a tus preguntas de interés salgan de tu proceso de tutor. Hay una práctica muy arcaica de nuestras figuras, e incluso de nosotros (…) Entonces que tú le digas al estudiante que quieres platicar con él, que quieres dialogar con él, que esperas que él mismo haga uso de sus recursos, tienes que generar un diálogo, entonces eso cuesta mucho trabajo. Ahora la cosa es ¿por qué estás estudiando ese tema? ¿Qué interés te trae? ¿A dónde quieres llegar? ¿Por qué crees que se hace así? ¿Qué nos querrá decir el autor? (Macro_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

A finales del Ciclo Escolar 2017-208, las AEF de la DECIS aplicó una encuesta electrónica para que la contestaran de manera voluntaria Jefes de Programas Educativos y LEC, con el fin de recuperar la valoración que ellos tienen respecto a los logros y avances del Modelo ABCD en la formación de los estudiantes. Recibieron 1500 encuestas respondidas. Además, realizaron entrevistas en las que han obtenido testimonios de LEC sobre su experiencia docente, al finalizar su servicio social.

De acuerdo con las AEF, los resultados obtenidos en estos instrumentos indican que los principales cambios observados en los niños son en cuanto a una mayor participación para colaborar en la tutoría entre pares y la seguridad para expresar sus ideas en los momentos de demostración de lo aprendido. También se identificó que ha aumentado el hábito de la lectura y escritura en el desarrollo de las UAA, como lo expresa un integrante del equipo central:

> Los resultados que nos dieron son que sí hubo un cambio, de que los niños son distintos, de que los ven con más seguridad, de que les ven más soltura, de que ahí las cosas van mejorando en cuanto a esta parte (…) la demostración de los aprendizajes frente a los padres de familia y a sus compañeros, les ha dado una mayor seguridad que lo que tenían antes. Finalmente las competencias de expresión oral se están viendo, se están demostrando. Los niños se están acercando cada vez con más soltura a las actividades de lecto-escritura, antes costaba mucho trabajo, sobre todo hablando de los niños de secundaria (Macro_Ent Grup_#1_CONAFE).

Asimismo, según visitas que han realizado el equipo de la DECIS a las escuelas, dicen identificar mayor disposición y apertura a la tutoría entre pares; han observado que los

niños expresan su interés para tutorar o ser tutoreado por otro compañero. También han visto que, de manera paulatina, las clases de los LEC han dejado de ser “mixtas”, es decir, de combinar las redes de tutoría y el tratamiento de los temas por parte del LEC. Ahora, han identificado más Comunidades de Aprendizaje que se constituyen a través de la tutoría.

Los equipos estatales en general, plantean que han ido cambiando de “forma positiva” las prácticas educativas por parte de los LEC, al centrarse más en el estudio de los temas que impartirán, fomentar el estudio por cuenta propia de las UAA en los estudiantes y las fases del ciclo de la tutoría. En menor proporción, algunos equipos estatales, sin pormenorizar avances en el Modelo, señalan que en las prácticas de los LEC es poco frecuente la tutoría individual como se plantea en el ABCD, lo cual representa falta de coherencia en la microimplementación; generalmente la tutoría se trabaja de forma grupal, pues a los LEC les es más fácil diseñar actividades y materiales alrededor de una misma temática y campo de formación. Esta forma de trabajo también combina la tutoría entre pares y la tutoría por parte de los LEC.

Figuras de apoyo también indican que en la interacción verbal en la relación de tutoría entre estudiantes y LEC, prevalece la explicación de los temas, donde se limita el planteamiento de preguntas que generen procesos de razonamiento y el diálogo entre tutor y tutorado.

En las nueve escuelas comunitarias visitadas en las entidades de Durango, Guanajuato y Yucatán, a partir de las entrevistas con los LEC y la exploración de sus salones y escuelas, se identificaron muy pocas tutorías entre pares. La gran mayoría de las veces los LEC señalaron desarrollar la tutoría de forma grupal con la elección de una UAA por consenso entre estudiantes o por definición del LEC. Además de alternar clases con horarios establecidos para ver temas básicos de matemáticas y lengua escrita o de otras asignaturas que valoraban los LEC debían de tratar en clases generales, donde ellos explicaban los temas. Sólo en una escuela primaria, el Líder dijo haber llevado a cabo tutorías con padres de familia, en momentos específicos.

En los nueve casos documentados, se analizan tres prácticas de LEC en Guanajuato y Yucatán que dijeron llevar a cabo las redes de tutoría, de manera frecuente, con resultados positivos en sus estudiantes (p. ej. en la colaboración y ayuda mutua entre niños, desarrollo de habilidades investigativas, mayor fluidez en la expresión oral y

confianza en la demostración de lo aprendido, etc.). De los tres LEC se registraron el uso de materiales diversificados para los diferentes niveles o grados que atendían. Los integrantes de la APEC entrevistados en estas escuelas hicieron una valoración satisfactoria de la labor educativa de los LEC e identificaron más aspectos positivos del Modelo ABCD. Cabe decir que son LEC de diferentes entidades y que atendían diferentes niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria). Tenían un denominador común en sus perfiles: ser jóvenes con dos o más años de prestar su servicio social en el CONAFE como LEC y en un caso, también como figura de apoyo. Dos de estos LEC estaban en la "formación dual", es decir, alternaban su servicio educativo con sus estudios a nivel licenciatura. Ellos expresaron tener un mayor dominio de los temas de enseñanza afines a sus campos de estudio, así como idear con más facilidad actividades adecuadas a los diferentes niveles de avance en sus grupos. El otro LEC, antes de ingresar al CONAFE, había cursado por casi dos años estudios de licenciatura en turismo que dejó truncados por falta de recursos económicos. Tenía mucho interés de continuar sus estudios en pedagogía, pues a partir de su experiencia en el CONAFE había identificado una vocación en el campo de la educación. Además, estos LEC encontraban oportunidades de aprendizaje en el desarrollo del Modelo. Al respecto, uno de estos LEC explica la organización de su clase y valoración de las redes de tutoría:

> Me apoyo de la caja de herramientas, me he apoyado para lo de lectura y escritura, pensamiento matemático, para las unidades con los libros de las unidades que ya tengo estudiadas, realizo bienvenidas con juegos, les pongo también canciones, pase de lista, leemos libros, dibujan (…) Trabajo una tutoría grupal y considero que es bueno para los niños porque por ejemplo se desenvuelven un poquito más. Ya al pasar al frente pues, se les van quitando los nervios. Se sienten más seguros, entonces, uno de los avances que ha habido es que, al principio uno de los niños no quería pasar a hacer demostración, entonces ya al final como a la cuarta demostración, se animó a pasar. (Gto_Micro_Ent Ind_#1.1_CONAFE_LEC)

En contraste a las prácticas docentes de estos tres LEC, se identificaron dos casos de jóvenes en Guanajuato y Durango que estaban en su primer año de servicio, y manifestaban desconocimiento del Modelo ABCD, angustia e impotencia por no saber cómo fomentar las redes de tutoría, inclusive expresaron poco convencimiento de la tutoría. Ambos jóvenes tenían estudios a nivel bachillerato. De forma coincidente a su estado de desconcierto en sus prácticas, las APEC de las escuelas que atendían expresaron descontento a su labor educativa y cuestionamientos al Modelo ABCD porque no ven posible que sus hijos puedan aprender a través de las tutorías entre pares. Uno de

estos LEC de una primaria unitaria, comentó sobre sus dificultades en el desarrollo del Modelo:

> Por ejemplo ahorita estamos en *Poesía eres tú*, es la unidad y estamos trabajando los versos, las rimas, todo. Me dicen (los estudiantes) ¿dónde vamos a encontrar esto?, es que yo no sé. Les digo: quiero que me busquen en el diccionario y después en algún otro libro, ya después, pues se ponen a buscar en el libro, y le hacen al cuento y no le buscan, ya después vienen y (…) Lo del modelo la mera verdad, no, como que no me convence porque es aprendizaje basado en la colaboración del diálogo, entonces ese diálogo mucha veces no se da entre las niñas o conmigo, porque yo les estoy preguntando y ellas no saben que decirme o se traban, no tienen ese diálogo entre ellas y muchas veces conmigo, pero si por ese lado no, no me convence ese modelo. (Gto_Micro_Ent Ind_#2_CONAFE_LEC)

Se describen, de forma general, la características y condiciones de estas cinco prácticas porque se ubican en polos “extremos”, por un lado, aquellos LEC que manifestaron tener un mayor dominio de las redes de tutoría, así como reconocimiento de los APEC y por otro lado, LEC que expresaron grandes dificultades para desarrollar la propuesta ABCD y con valoraciones negativas por parte de los padres de familia. Al parecer estas diferencias no residen en las entidades donde se documentaron, sino más bien en los perfiles escolares y las trayectorias educativas de las figuras docentes. Se identificaron mayores recursos pedagógicos y prácticas más cercanas al Modelo ABCD en LEC que tienen más experiencia en el CONAFE y con mayores niveles de estudio, que en aquellos Líderes con menor escolaridad y poca experiencia en la prestación de su servicio.

En general se identificaron diferencias en los retos de la tutoría entre niveles educativos. Los LEC en preescolar consideraban más conveniente las tutorías grupales, en las cuales ellos tutoreaban a todos los niños, ya que por la etapa en que se encuentran requieren de más apoyo para encausar el diálogo. Por su parte, los LEC con el primer ciclo de primaria debían conjugar la tutoría con actividades específicas para la alfabetización inicial. En secundaria parece facilitarse más la simultaneidad de actividades diferenciadas en tutorías personalizadas.

Un aspecto a destacar es que el desafío de la planeación y organización de los contenidos presente en las prácticas de maestros multigrado del sistema “regular”, se aminora en los LEC, muy posiblemente porque tienen una propuesta pensada para multinivel, que en sí misma representa una adecuación curricular al Plan de Estudios.

Por otra parte, según figuras de apoyo y LEC, los Proyecto de Participación Social y el eje trasversal de Ciudadanía han incentivado más la participación conjunta entre los estudiantes, padres de familia y LEC alrededor de acciones de mejora en la escuela y comunidad. En los tres Estados que se hicieron visitas a las escuelas, se registraron diferentes proyectos: construcción de un aula, colocación de una toma de agua, instalación de una puerta y sanitario, etc.

Como se expuso en el anterior criterio, la adaptación del Modelo con población indígena implica una gran dificultad para los LEC porque no cuenta con materiales adecuados y recursos pedagógicos para la enseñanza de las lenguas indígenas. Hasta el momento, los líderes con los elementos adquiridos en los talleres de desarrollo lingüístico o desde sus referentes personales elaboran material de apoyo y traducen los desafíos de las UAA u otros textos de consulta.

Para la atención a los estudiantes con discapacidad se reconoce que los LEC no pueden habilitarse para realizar diagnóstico psicopedagógicos con estudiantes con discapacidad. Pero además el servicio de USAER, ni CAM brindan servicio a las escuelas comunitarias, ya que estos servicios dependen del sistema regular.

> Nosotros regulamos en esta administración los diagnósticos psicopedagógicos porque antes se pedía que se hicieran los diagnósticos de los niños por parte de los LEC. Entonces nosotros, ahí sí tuvimos un poco estrictos. En el sentido de que el LEC no puede hacer un diagnóstico de este tipo. Y más bien la indicación es al inicio hagan un diagnóstico pedagógico, hablando de lectura y escritura, pues va a ver en qué parte del proceso está, y ahí se van identificando algunas situaciones particulares, esas las reportan. Y a partir de ahí, la indicación es que la delegación tiene que hacer un proceso, ya sea que el niño o algún especialista se valore. (Macro_Ent Grup_#1_CONAFE)

En suma, las prácticas pedagógicas de la mayoría de los LEC son parcialmente coherentes al Modelo ABCD porque incorporan de manera fragmentada componentes y fases de la tutoría en Comunidades de Aprendizaje. Se requiere de mayores soportes materiales y pedagógicos para fortalecer las prácticas educativas de los LEC en el marco del Modelo.

4.1.3. Conclusiones de Currículo

Fortalezas

SEP

El Plan de Estudios Educación Básica 2011 muestra avances en la articulación de los tres niveles educativos de básica al definir un enfoque pedagógico común (educación por competencias), así como establecer componentes integradores como: una malla curricular, estándares curriculares y competencias transversales. En el caso del Programa de Estudio de Preescolar, varios supervisores y docentes valoraron que facilita un poco más la atención conjunta entre estudiantes de diferentes grados, en comparación con los Programas de Primaria y Secundaria.

El Nuevo Modelo Educativo 2017 plantea una mayor articulación en la secuencialidad, dosificación y graduación de los aprendizajes esperados, características que pueden ser pertinentes para el diseño de una adecuación curricular para la educación en multigrado.

Las propuestas estatales de reorganización curricular para primaria multigrado, aquí analizadas, son pertinentes en tanto establecen una articulación e integración del extenso temario del Programa de Estudio de este nivel educativo, a partir de tema común y contenidos dosificados con diferente grado de complejidad por ciclos , que representan recursos de apoyo para la planeación e intervención educativa de los docentes. Además estas propuestas estatales han sido elaboradas por equipos técnicos que identifican la relevancia socioeducativa de la atención a las escuelas multigrado, tienen experiencia en programas y acciones dirigidas a esta organización escolar y en varios casos, han contado con la participación de docentes en servicio de primarias multigrado.

En cuanto a la inclusión del currículo de la SEP, se identificó que los Marcos Curriculares para educación indígena tienen un enfoque intercultural a partir del cual se propone la articulación y recuperación de los saberes comunitarios en el currículo nacional. Asimismo los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, elaborados por la DGEI proponen la enseñanza de las lenguas originarias y la atención a la diversidad sociolingüística de la población indígena. Tales Parámetros han sido adoptados por Direcciones de Educación Indígena de algunas entidades para diseñar programas de estudio de la enseñanza de lenguas indígenas con mayor número de hablantes.

Para el foco de la presente evaluación, se analiza que el diseño de los Parámetros Curriculares, elaborado por la DGEI y el Programa de la Asignatura en Lengua Tsotsil elaborado por la DEI de Chiapas, que se reviso en los estudios de caso, contemplan una estructura didáctica adecuada para el trabajo en primarias multigrado, ya que los contenidos se organizan por temas comunes y actividades diferenciadas por ciclos.

Respecto a las prácticas docentes, algunos maestros con mayor experiencia en este tipo de centros educativos y que han empleado propuestas para educación multigrado anteriores, como la PEM 2005, así como maestros que han recibido las reorganizaciones curriculares estatales les ha sido más fácil llevar a cabo adecuaciones curriculares y estrategias didácticas para la atención conjunta de los estudiantes de diferentes grados. En algunos casos, CTE integrados por docentes de escuelas multigrado se coordinan para realizar planeaciones didácticas adecuadas a esta organización escolar.

En la evaluación del aprendizaje de varios docentes se identificó la presencia del SisAT como herramienta de la evaluación diagnóstica personalizada en lectura y cálculo mental.

Algunos docentes de educación indígena promueven la producción de textos en lengua indígena por medio de la elaboración de “libros cartoneros” propuestos por la DGEI y las DEI.

CONAFE

Sobre el Modelo ABCD del CONAFE se analiza que plantea una propuesta pensada para una escuela con organización multigrado y con supuestos de innovación, los cuales representan una ruptura con los modelos educativos convencionales, al considerar trayectos formativos determinados por el interés de los estudiantes y sus procesos particulares de avance, el estudio por cuenta propia y la tutoría entre pares, desde principios de colaboración y aprendizaje autónomo. Se observó que el modelo pedagógico, en general, ha sido apropiado por los equipos del CONAFE, a nivel central y delegaciones.

En la microimplementación del Modelo se identificó que principalmente los LEC de primaria y secundaria han implementado redes de tutoría entre estudiantes.

Varios LEC valoraron que los proyectos de Participación Comunitaria han incentivado la coparticipación de la comunidad escolar, incluidos los padres de familia, en el tratamiento de problemas y necesidades escolares.

Áreas de oportunidad

SEP

AEF de la SEP no consideran relevante la actualización de la reorganización curricular propuesta en la PEM 2005 porque señalan que una atención diferenciadas impide el logro de los aprendizajes establecidos en el currículo nacional. Asimismo desconocen las reorganizaciones curriculares estatales para multigrado.

Falta mayor solidez técnica en el diseño de las propuestas estatales de reorganización curricular para multigrado, en cuanto a dosificación y graduación de los contenidos, pues los equipos técnicos no son especialistas en currículo y en las llamadas didácticas especiales de los diferentes campos formativos. Además estas reorganizaciones se centran en el nivel primaria, por lo que el preescolar y particularmente la telesecundaria no son atendidos.

Algunos de los materiales curriculares diseñados por la DGEI para la diversificación y contextualización curricular en educación indígena no contemplan una metodología pertinente para multigrado.

Los hallazgos en esta dimensión permiten corroborar que los docentes de escuelas multigrado del sistema regular tienen el gran reto en la planeación didáctica, ya que deben reorganizar contenidos de un plan y programas de estudio que subyace en una estructura monogrado y que además tiene un extenso temario, así como una estructura compleja. Asimismo, deben manejar un gran número de recursos curriculares (LTG y materiales de apoyo para el docente y el alumno), lo cual representa una mayor demanda y carga curricular para los maestros, como ha sido analizado por múltiples estudios nacionales e internacionales en el tema (Arteaga, 2011, 2013; Ezpeleta y Weiss, 2000; Kalman y Candela, 2006; Kemmis, 2011; Lataille-Démoré, 2007; Little, 2005, 2008; Santos, 2010; SEP, 2006a).

Los docentes dijeron tener poco o nulo conocimiento de los Marcos Curriculares para la Educación Indígena, aunque en su trabajo pedagógico deben constantemente

contextualizar los contenidos curriculares presentes en los LTG.

Los maestros de educación indígena entrevistados expresaron tener poco conocimiento de metodologías y recursos para las enseñanza bilingüe de la lengua materna y del español. En la práctica, la diversidad lingüística es aún más compleja ya que los estudiantes y docentes tienen diferentes niveles de bilingüismo. También hay maestros que deben atender aulas plurilingües ante los fenómenos migratorios imperantes.

CONAFE

Las dificultades del Modelo ABCD se identificaron en su implementación en las escuelas comunitarias, al entrevistar a LEC de los tres niveles educativos. Entre los principales desafíos, se encuentra la valoración que los Líderes hacen sobre la poca pertinencia que tienen las UAA para los estudiantes del primer nivel (alumnos de preescolar y primer ciclo de primaria), ya que el lenguaje y el tipo de actividades propuestos demanda un dominio mayor de la lengua escrita. Asimismo, varios LEC señalaron la dificultad de fomentar el proceso de tutoría individualizada en este mismo nivel por la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños, en la cual constantemente cambian de temas de interés y actividades.

Por otra parte, se apreció que varios LEC parecen seguir de manera esquemática las etapas del círculo de la tutoría y simplifican los complejos procesos de aprendizaje en los estudiantes en las actividades referentes al momento de la “demostración de lo aprendido”. Hay que contextualizar los hallazgos expuestos, en el primer año de implementación del Modelo ABCD. Sin embargo, resulta evidente la limitación de recursos y materiales pedagógicos que tienen los LEC para desarrollar el Modelo, lo cual resulta aún más preocupante por la poca experiencia y la limitada formación docente que tienen, como se analiza en subsecuentes dimensiones como condiciones del servicio y formación docente.

Tanto en el sistema de SEP como del CONAFE, se hizo evidente el vacío en los soportes curriculares y apoyo de personal especializado que tienen docentes y LEC para la atención pertinente e inclusiva con estudiantes en una situación de discapacidad.

4.2. Materiales Educativos

En las escuelas multigrado los materiales educativos constituyen recursos pedagógicos indispensables para organizar la enseñanza simultánea, orientar el contenido de las clases y atender de manera diferenciada a los alumnos; además, como han puesto de manifiesto estudios antecedentes, la selección y usos de determinados materiales, implica a los docentes en procesos reflexivos orientados a atender la diversidad de necesidades de aprendizaje, adaptar el currículo oficial a la situación multigrado y buscar el involucramiento de todos los alumnos en las actividades escolares, independientemente del grado que cursen (Arteaga, 2011; Mercado, 2006).

En razón de su importancia, en esta dimensión se analizan algunos aspectos de los materiales educativos que se utilizan en las escuelas multigrado de educación básica, pertenecientes tanto a la SEP como al CONAFE, relacionados con la pertinencia, la suficiencia y la distribución oportuna de los mismos. El análisis abarca la política pública establecida en nuestro país para editar, producir y distribuir recursos didácticos para las escuelas de educación básica; las experiencias y los esfuerzos emprendidos en los distintos estados para elaborar materiales adecuados para el trabajo multigrado; y la perspectiva de los principales actores –docentes, supervisores, padres de familia, entre otros– en torno a los materiales disponibles en las aulas y su funcionalidad.

En México existen importantes esfuerzos para editar y distribuir LTG y otros materiales educativos en todas las escuelas, tantos que una evaluación reciente realizada por el CONEVAL sobre las acciones de la CONALITEG[33] concluye que:

> La política educativa que consiste en la entrega de libros de texto gratuitos es sin duda una de las políticas más importantes y exitosas que tiene México. En general se trata de programa robusto que, aunque con pequeñas áreas de mejora, logra atender eficazmente a su población objetivo, y dota de materiales educativos a los estudiantes mexicanos (CONEVAL, 2015, p. 2).

No obstante estos esfuerzos, la producción y edición de materiales adecuados para la enseñanza en grupos multigrado es aún tema pendiente. Al parecer, la organización unigrado del currículo nacional para la educación básica y la concepción de los grupos escolares bajo criterios de homogeneidad, orientan la producción de LTG desde una

[33] Organismo público descentralizado dependiente de la SEP, encargado de la edición, producción y distribución de libros y otros materiales educativos.

lógica curricular que no contempla la organización multigrado de gran parte de las escuelas rurales.

La necesidad que existe de materiales específicos para multigrado, se advierte en la reciente convocatoria para la *Escritura de textos de apoyo a la tutoría de docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso en escuelas multigrado de educación preescolar y primaria, y escuelas telesecundarias* (SEP, 2018b, p.1). Esta convocatoria, dirigida a tutores, docentes y especialistas en educación, fue elaborada con la finalidad de proporcionar recursos adecuados para estos servicios educativos y para la heterogeneidad de contextos del país. Las temáticas propuestas (22 en total) dan cuenta de la complejidad de la educación multigrado y la urgencia de materiales para realizarla, en este caso referida a la formación especializada de los docentes.

Los materiales que se contemplan en el presente informe, son principalmente los LTG editados por la SEP, las UAA producidas por el CONAFE y los libros, manuales y guías diseñados y publicados por las autoridades educativas de los estados visitados. En las aulas multigrado circulan también otro tipo de materiales –mapas, planos, esquemas, folletos, fichas de trabajo– elaborados por los docentes y los alumnos o adquiridos por los padres de familia (Mercado, 2011). Sin embargo, estos materiales de fabricación local o adquiridos con aportaciones económicas de padres y docentes, no fueron objeto de análisis en este estudio.

La información se presenta por subsistema; en primer lugar, la descripción analítica de materiales editados por la SEP, y en segundo la correspondiente a los documentos del CONAFE. Los hallazgos se organizan de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos: 1) pertinencia de los materiales educativos; 2) suficiencia de los materiales educativos; 3) oportunidad en la distribución de los materiales educativos.

4.2.1. SEP

4.2.1.1. Pertinencia de los materiales educativos

El análisis en este rubro aborda la producción de materiales educativos para gupos multigrado que se impulsa desde instancias federales responsables de la educación pública. La pertinencia de los mismos se analiza considerando su funcionalidad y utilidad para trabajar con grupos multigrado en los diferentes niveles ducativos, de acuerdo con la

perspectiva de los principales actores entrevistados. El tema de los materiales que se utilizan en telesecundaria se destaca para mostrar la escasa atención que ha tenido esta modalidad pese a su amplia cobretura en el medio rural.

La edición de materiales en lenguas originarias merece particular atención, considerando los contextos indígenas y plurilingües donde se encuentran gran parte de las escuelas multigrado. Asimismo, se destaca la producción de materiales que se ha impulsado en los estados visitados, los afanes locales por ofrecer a los docentes materiales pertinentes para la compleja labor que realizan con grupos multigrado. Finalmente, se hace una reflexión sobre la pertinencia de los materiales que circulan en las aulas multigrado, considerando los criterios de evaluación establecidos.

Actualmente, en la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la SEP, instancia federal que se encarga del diseño y selección de materiales para la educación básica en nuestro país, no se están editando materiales específicos para escuelas multigrado. Los funcionarios entrevistados reconocen la necesidad de subsanar este vacío y dar respuesta a la recurrente demanda de los docentes que laboran en “este segmento de escuelas”. Puntualizaron que se ha considerado elaborar orientaciones didácticas para los docentes multigrado; pero aún falta discutir al respecto y tomar una decisión. Al parecer, no se ha pensado en editar libros para los alumnos, lo cual implicaría revisar la orientación unigrado del curriculum para la EB y plantear otro modelo curricular, específico para multigrado.

Si bien se enuncia la “clara intención de la Dirección General (…) de hacer materiales para multigrado”, ésta no conllevaría una acción inmediata; sería posterior, una vez que se cumpla con los compromisos de la etapa en curso, destinada a editar LTG derivados del Nuevo Modelo de Educación Básica (Macro_Ent Ind_#1_DGME). Es decir, la producción de materiales para la educación en contextos multigrado, no parece ser una prioridad en el plan de trabajo de esta dependencia.

La edición de materiales educativos destinados a escuelas telesecundarias, constituye una problemática en si misma. En estas escuelas se está aplicando en Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 y se utilizan libros editados en el marco del Modelo Educativo Renovado 2006. De acuerdo con el relato de algunos funcionarios, la DGME impulsó la elaboración de libros y materiales para telesecundaria congruentes con la nueva propuesta curricular; no obstante, con el cambio de gobierno ocurrido en el año

2012 se detuvo esta iniciativa editorial. Frente a los obstáculos, la dependencia decidío continuar con los libros del 2006 tomando en cuenta la vigencia que advertían en ellos, debido a que la nueva propuesta curricular sólo proponía una reorganización de los contenidos previos.

> ¿Cuál es la gran diferencia? (…) Nuestros queridos maestros de telesecundaria se han quejado amargamente de [la falta] de esta actualización de los libros; en términos de la organización de contenidos, (que) es en donde está, fundamentalmente, la gran diferencia (…) ¿Qué sucedió? Con la Reforma Integral de la Educación Básica, por primera vez se había planteado, digamos, un currículum desde preescolar hasta secundaria y, entonces, ese currículum movió algunos contenidos de lugar. Fundamentalmente, eso es lo que sucedió, que estos contenidos y su nueva organización [se movió]. Los materiales de telesecundaria en su momento no estaban respondiendo a esa organización, pero no de manera total, sino de manera parcial, porque la mayoría de los contenidos están, y los libros [del 2006], en ese sentido, son libros que continúan, digamos, siendo buenos materiales (Macro_Ent Ind_#1_DGME).

Las autoridades de la DGME reconocen que los maestros de telesecundaria necesitan materiales “especialmente diseñados” para su labor en el aula, sobre todo porque son “docentes generalistas”, es decir multi-asignatura, como los de primaria: deben trabajar los contenidos de todas las asignaturas. Además, consideran que en comparación con los libros que reciben las secundarias generales y técnicas, diseñados para que cada maestro especialista realice las adecuaciones que sean pertinentes de acuerdo con los conceptos de su disciplina, los materiales que reciben las telesecundaria, elaborados en el 2006, son adecuados y requieren “de una participación intensa y fuerte, en términos de planeación y del desempeño frente al grupo (…) una intervención didáctica muy fuerte de los maestros” (Macro_Ent Ind_#1_DGME).

Por lo anterior, el uso de libros que corresponden al modelo curricular anterior, no es valorado como un problema de pertinencia por parte de las AEF. Según el testimonio de un funcionario, estos libros ofrecen posibilidades didácticas adecuadas para la modalidad, ya que están diseñados específicamente para los docentes y alumnos de telesecundarias, presentan con claridad los propósitos de aprendizaje y se acompañan de materiales audiovosuales que aún pueden consultarse (Macro_Ent Ind_#1_DGME).

Esta valoración positiva de los libros empleados en la telesecundaria es puesta en cuestión por algunos supervisores. Desde la perspectiva de estos actores, la

telesecundaria es la modalidad educativa más desatendida y esto se refleja en la ausencia de materiales adecuados y actualizados.

Un supervisor de Yucatán, por ejemplo, afirmó que no existe material de apoyo para docentes de telesecundaria; ellos se las deben ingeniar para vincular contenidos de dos o tres grados escolares y para trabajar los temas de manera lúdica. Comentó también que no existen espacios de capacitación para este nivel, ni material adecuado para los alumnos que cursan el Plan de Estudios 2011. Sin que nadie los avale –expresó- los docentes terminan diferenciando a los alumnos por grado; situación que se complica en escuelas de educación indígena porque algunos maestros no hablan lengua indígena, así que el idioma maya que debería promoverse en la escuela, no se escucha ni se estudia en la telesecundaria (Nota_Campo_#9_Micro_SEP_Yucatán).

En este estado, incluso, el Gobierno del Estado decidió comprar libros de texto comerciales acordes al Plan de Estudios del 2011 y se entregó un paquete de nueve libros a todos los alumnos inscritos en telesecundaria. Con esta acción, las AEL querían asegurar la pertinencia de los materiales, sin dejar de reconocer la necesidad de "diseñar un mejor currículo para telesecundaria" para incidir en los aprendizajes de los jóvenes (Nota_Campo_#1_Meso_SEP_Yucatán).

Por otra parte, un supervisor de Durango, al referirse a los materiales del Modelo Renovado de Telesecundaria 2006, señaló que si bien éstos fueron usados un tiempo en las escuelas, a partir de la aplicación del Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, se encuentran desfasados. Actualmente, dijo, quienes utilizan esos materiales están en comunidades muy alejadas que no tienen acceso a otros recursos. Comentó que a partir del nuevo plan de estudios se trabaja con una matriz articuladora, la cual contempla actividades y exámenes en la plataforma; se trata de una guía electrónica, útil y funcional para multigrado, pero a la cual no todos los docentes tienen acceso por carecer de conectividad (Nota Campo_#9_Micro_SEP_Durango).

En función de los testimonios presentados, se advierte que a nivel micro existen problemas de pertinencia en los materiales para telesecundaria, ya que no responden a las exigencias curriculares vigentes en la modalidad ni a las necesidades que enfrentan maestros y estudiantes en las aulas.

Puede decirse que la producción de materiales para multigrado está concentrada en la DGEI de la SEP, donde se ha editado una serie para educación preescolar y primaria, organizada por ciclos y dirigida tanto a maestros como a alumnos. Esta serie, denominada *Ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes* (DGEI, 2018), tiene dos tópicos: Colores y Luz y sombra; y Astronomía y seres vivos. Contempla cuadernos del alumno y guías-cuaderno del docente.

En las guías-cuaderno del docente se encuentran sugerencias didácticas y recomendaciones para organizar a los alumnos de manera variable: por grado, edad y niveles de aprendizaje y desarrollo; colectivo-comunitario, colectivo en parejas, colectivo en equipo; individual, individual en grupo e individual personalizado (DGEI, 2018). Asimismo, se encuentran recomendaciones para formar equipos con alumnos de distinto grado y para fomentar relaciones de tutoria a traves del trabajo en binas (DGEI, 2018).

El reconocimiento y la valoración de la diversidad social, étnica cultural y lingüística, es un tema fundamental en la serie mencionada. Se propone que a través de sus páginas, maestros y alumnos se acerquen a conocimientos y prácticas locales considerando la cosmovisión y el contexto propio de las culturas originarias y migrantes (DGEI, 2018).

Si bien estos materiales se concibieron para una organización multigrado, las AEF de la DGEI tienen una perspectiva crítica sobre su pertinencia. Advierten que la serie se fundamenta en una distribución de alumnos por ciclos escolares, de tal forma que un mismo material puede ser usado en dos grados continuos de educación primaria, característica que lejos de ayudar puede provocar una dificultad para el docente, ya que en las escuelas multigrado no necesariamente se presenta esta distribucion formal: primer ciclo, primero y segundo grados; segundo ciclo, tercero y cuarto grados; tercer ciclo, quinto y sexto grados (Macro_Ent Grup_# 4.2_DGEI). Consideran, además, que en estos materiales dos cosas se confunden regularmente: organización multigrado y metodología. Se preguntan si esta confusión se ha podido superar en el aula (Macro_Ent Grup_# 4.2_DGEI).

En relación a la organización, una funcionaria observa que el diseño de materiales por ciclo corresponde a “una visión que debe ser rebasada”, para responder a las múltiples “combinatorias” de grados que hacen los maestros.

> Puedes encontrar maestros que están atendiendo en escuelas tridocentes no el primero con el segundo, tercero con el cuarto, quinto con sexto, sino un primero con un sexto. Yo he visto que (los docentes) trabajan tercero y quinto, por ejemplo; Entonces las combinatorias que hacen los maestros que son re-interesantes, no es la clásica [por ciclos] como se espera (Macro_Ent Grup_# 4.2_DGEI).

La dificultad crece cuando un material está dirigido a todos los grados, como el de "juegos y materiales de preescolar" elaborado para los tres grados del nivel. En este caso –observa la funcionaria–, los niños suelen preguntar: "¿Otra vez maestra?", aburridos porque utilizan el mismo material en primero, segundo y tercer grados. Así, el material acaba siendo utilizado para "otro tema, para recortito, para pegotito"; pierde su sentido (Macro_Ent Grup_# 4.2_DGEI).

Desde su perspectiva, en la DGEI tendrían que producirse materiales por grado, más que por Ciclo Escolar, para responder a la realidad de las aulas. En la entrevista realizada, la funcionaria anunció como "próximas novedades para trabajo multigrado" en escuelas indígenas, ciertos materiales que "se van a ir por grado", para que cada docente los adapte a la particular distribución de alumnos que cursan grados diferentes en el espacio compartido del aula.

En este sentido, en el fondo editorial de la DGEI, se encuentran ya las guías-cuaderno para alumnos *Exploración del medio natural y sociocultural* (DGEI, 2018), para cada uno de los grados de educación primaria. Y está en revisión el libro "Español como segunda lengua", con el fin de que "el maestro pueda centrarse en [todos los alumnos], los más pequeños, los intermedios y los más avanzados", considerando sus desarrollos específicos. No se trata del "clásico libro de todos parejos", sino de impulsar "una dinámica totalmente nueva de trabajo multigrado", basada en los diferentes avances de los niños. Para la funcionaria este libro "es innovador, no hay nada así"; y "se va lanzar a prueba" en fecha próxima (Macro_Ent Grup_# 4.2_DGEI).

Hasta ahora, la DGEI ha editado *Español como segunda lengua. Libro para el maestro. Primer ciclo* (SEP, 2014a) y *Español como segunda lengua. Libro para el maestro. Segundo ciclo* (SEP, 2014b), ambos para educación primaria multigrado de la población indígena y migrante. Estos libros buscan pertinencia al distinguir propósitos, contenidos y actividades del nivel inicial (primero y segundo grados) y del nivel avanzado (tercero y cuarto); además de proponer tareas para que los alumnos trabajan juntos con el maestro, independientemente del nivel al que pertenezcan.

En relación a la producción de materiales en lenguas originarias, el fondo editorial de la DGEI “supera los 600 títulos dirigidos a estudiantes, docentes, asesores académicos de la diversidad, supervisores y autoridades educativa; en formatos monolingüe, bilingüe y plurilingüe”. Estos títulos se refieren a: Marco curricular de Educación Indígena, Lengua Indígena y Literatura, Profesionalización Docente, Juegos Didácticos, Materiales Educativos y Biblioteca Escolar; en conjunto se considera “la producción editorial en lenguas indígenas para la educación básica más ambiciosa de América Latina” (DGEI, 2018).

Esta apreciación parece estar en la base de la recomendación que el CONEVAL formuló a la CONALITEG en el sentido de “analizar la factibilidad de incluir a la DGEI al programa y unificar presupuestos” (CONEVAL, 2015, p. 38), con el fin de fomentar la producción de materiales en lenguas indígenas para la Educación Básica. Para el Consejo, la escasez de estos materiales es una debilidad del *Programa de edición, producción y distribución de libros y otros materiales educativos* que opera la SEP a traves de la CONALITEG.

En cambio, la DGEI ofrece un interesante contraste. Durante la entrevista, las autoridades de esta dependencia reportaron estar diseñando materiales en 22 lenguas indígenas; 11 consideradas mayoritarias por el mayor número de hablantes en el país, como las lenguas Náhuatl, Maya y Tseltal; y 11 minoritarias porque los porcentajes de alumnos hablantes son pequeños, como el Pima y el Tepehuán de Chihuahua y la lengua Hñähñú de Guanajuato, que “incluso no está reportada en las estadísticas por el tema de que es como segunda lengua” (Macro_Ent Grup_# 4.2_DGEI).

Los materiales para las lenguas mayoritarias cubren aproximadamente el 64% de la matrícula de alumnos indígenas; mientras que los correspondientes a las minoritarias alcanzan tirajes de 100 o 150 libros (Macro_Ent Grup_# 4.2_DGEI).

Las AEF mencionaron que la serie *Ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes* (DGEI, 2018*)* es un “material plurilingüe” que busca dignificar la lengua indígena y propone una visión cultural más inclusiva y abierta a partir de reconocer variantes lingüísticas en el mundo.

> (…) los llamamos un material plurilingüe (…) porque sí vienen más en español; pero todos los apartados traen una narrativa de un grupo indígena, traen también tarjetitas de los grupos indígenas mexicanos y otro tema que metimos mucho es una visión más abierta (…) ¿Cómo lo podría decir?, no tan centrada o concentrada como

> los anteriores materiales de educación indígena (…) solamente con la visión de los pueblos indígenas que tenemos en México y cada pueblo con sus tradiciones y culturas sin que se miraran los otros (…) Entonces, contrastes que forman parte de culturas distintas (Macro_Ent Grup_# 4.2_DGEI).

Este material tiene también una orientación intercultural. Busca conducir a maestros y alumnos para tener mayores vínculos con la comunidad, a partir de entender "la diversidad como una gran oportunidad" (Macro_Ent Grup_# 4.2_DGEI).

La producción de la DGEI para favorecer la reflexión, estudio y manejo de las lenguas indígenas, abarca Libros para en maestro en Tutunakú, Maya, Náhuatl y Hñähñú; Programas de la Lengua Mazahua, Me´phaa y Ralámuli; Antologías de lecturas en lengua Tlapaneca, para preescolar y cada grado de educación primaria; Libros de Literatura con audio libro en lengua Náhuatl, Popoluca, Mixteca, Hñähñú y Tutunakú; por mencionar sólo algunos textos.

Además de la prolífica producción de la DGEI, destacan los esfuerzos que emprenden algunas entidades para diseñar y editar materiales en lenguas indígenas. En Durango se implementó un programa para el estudio del idioma Tepehuán u O´otham en las escuelas primarias; y existe un libro de cuentos en esta lengua dirigido a alumnos de 4º a 6º grados. Asimismo, está la iniciativa estatal de traducir al Tepehuán algunos ficheros de actividades didácticas que, difundidos por el PETC años atrás, continúan siendo utilizados por los docentes que laboran en escuelas indígenas (Nota Campo_#9_Micro_SEP_Durango).

Por su parte, las autoridades educativas de Yucatán reportan un avance significativo en el diseño de libros de texto en lengua Maya; acción que han emprendido de manera conjunta con los otros estados que integran la Península de Yucatán: Campeche y Quintana Roo. La finalidad de esta inventiva regional es proveer a los docentes de materiales adecuados para abordar los temas de estudio con alumnos indígenas, así como fortalecer el aprendizaje de la lengua originaria en las escuelas multigrado[34] (Nota_Campo_#1_Meso_SEP_Yucatán).

[34] El trabajo conjunto de diseño de materiales en lengua maya, está a cargo de la Coordinación de Educación Indígena con recursos de la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY).

En Chiapas, en años recientes, se han editado materiales dirigidos especialmente a los alumnos de 1º y 2º grados, para fortalecer el uso de las lenguas maternas Tseltal y Tsotzil. Una característica de estos materiales es que los textos también apoyan el aprendizaje de distintas asignaturas de educación primaria. Tal es el caso de el libro *Minicuentos de Matemáticas*, con textos en Español y Tseltal, en el cual a través de la lectura de los cuentos se abordan contenidos relacionados con la numeración, las figuras geométricas y las operaciones matemáticas, entre otros (GEICH, 2017c).

Y en Sinaloa, se encuentran materiales de elaboración propia diseñados por expertos en el idioma Mayo Yoreme, como las "páginas curriculares" basadas en el Plan y Programas de Estudio 2011 que, al parecer, apoyan la planeación que deben realizar los docentes indígenas (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En los estados visitados, parece existir una preocupación común por la pertinencia de los materiales para escuelas mutligrado. Los esfuerzos locales no solo se refieren a la elaboración de textos en lenguas indígenas, también abarcan cuestiones metodológicas importantes para favorecer aprendizajes en situación multigrado, tales como la planeación didáctica y la reorganización curricular. El diseño de materiales suele abarcar los tres niveles educativos y, en alguos casos, su edición se acompaña de acciones de capacitación y asesoría a los docentes.

En Durango, por ejemplo, en el marco del proyecto *Innovación para el fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa en Durango,* que operó entre los años 2014-2016*,* se diseñaron *Planeaciones didácticas multigrado* cuidando la especificidad de cada nivel educativo. En preescolar, las planeaciones correspondían a los seis Campos Formativos de educación básica; en primaria, éstas se concretaron en una *Propuesta de reorganización curricular para primarias multigrado* contemplando todas las asignaturas del nivel; y en telesecundaria, se diseñaron cinco libros, uno por cada bloque, con contenidos y aprendizajes esperados de todas las asignaturas. (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En Sinaloa se elaboraron *Orientaciones y didácticas para la organización y funcionamiento de la escuela multigrado* (SEPyC, 2016), con el propósito de orientar a los docentes en el desarrollo de proyectos de gestión pedagógica y escolar. En este material, la planeación es entendida como herramienta clave para enfrentar los desafíos de la enseñanza simultánea. En este caso, se desarrollaron acciones de capacitación dirigidas

principalmente a los supervisores y los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), con el fin de que pudieran apoyar adecuadamente a los docentes **(**Sin_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Ambos materiales, considerados “documentos valiosos” por los docentes de estos estados, se editaron una sola vez por razones presupuestales. En Durango, como se narra más adelante en el estudio de caso, el proyecto I*nnovación* y la edición de materiales que se promovió con su operación no tuvo continuidad (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL). Y en Sinaloa, con un solo tiraje, se procuró que en cada escuela multigrado se encontrara siempre un ejemplar disponible, para asegurar su uso hasta con la “rotación de profesores” que se presenta en ciertas regiones (Sin_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

En varios estados se han hecho adaptaciones curriculares a los planes de estudio vigentes, con el fin de contar con material específico para la educación multigrado; a veces con una “inversión estatal” importante. Como en Guanajuato, donde las AEL están empeñadas en hacer “ajustes razonables” a los planes de estudio y destinan para ello un fondo del presupuesto estatal (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). Y en Yucatán, donde con recursos del PETC se elaboró una organización curricular para multigrado, alineada a los aprendizajes esperados propuestos en el plan de estudios 2011, incluidos un fichero con diversos temas dirigido a los alumnos para apoyar su proceso de aprendizaje, asi como una antología sobre planeación y estrategias didácticas para los docentes de primaria (Nota-Campo-#1-Meso-SEP-Yucatán).

En Guanajuato, además, se han implementado “talleres de material didáctico” con el propósito de que los docentes aprovechen todos los recursos que se encuentran en las aulas, como lo expresó una funcionaria.

> [En] cada taller de material didáctico, la estrategia que vive el maestro (es articular) todos estos elementos y materiales que tiene la escuela, el material didáctico, las estrategias de organización del aula, la biblioteca, los libros de los alumnos, todo lo que le llegue a la escuela multigrado. (…) El maestro va viendo qué recursos y medios permiten que los chicos, en un trabajo entre iguales o entre compañeros de diferentes grados, puedan ayudarse a seguir aprendiendo (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En el estado de Chiapas se identificaron algunos “materiales complementarios” a los LTG para apoyar el trabajo en 1º y 2º grados de educación primaria, que si bien no fueron

elaborados con una perspectiva multigrado, es importante mencionarlos por su diseño favorable al trabajo conjunto de los alumnos en grados iniciales. Se trata de un cuadernillo con actividades para los alumnos con debilidades en la apropiación de contenidos de Español y Matemáticas (GECH, 2017a); y una guía para el docente con estrategias metodológicas estrechamente ligadas a las actividades propuestas en el cuadernillo infantil (GECH, 2017b). Estos materiales se elaboraron en el marco del proyecto *Atención Preventiva y Compensatoria* y fueron publicados en el año 2013; desde entonces se han editado cada año.

En este análisis, cabe mencionar que en Veracruz no se han producido materiales para multigrado en los últimos periodos gubernamentales, a pesar de tener una importante tradición educativa en este sentido. Esta situación contrasta con otras épocas de gran producción editorial; por ejemplo, en la década de los 90', se impulsó el *Proyecto de Apoyo a la Educación Rural: UNIBID* que incluía materiales y capacitación para maestros de escuelas unitarias y bidocentes.

En este marco se editaron varios documentos. El libro *Apoyo a la Educación Rural: UNIBID* (1993), que ofrecía a los docentes ideas, experiencias y conceptos para atender varios grados simultáneamente; un *Programa para Profesores con Grupos Multigrado de Educación Básica Primaria* (1994), que presentaba una reorganización de contenidos escolares del Plan de Estudios de Educación Primaria de 1993 "considerando la situación que se vive durante cada jornada de trabajo en una escuela unitaria o bidocente"; un *Avance programático multigrado de Educación Básica Primaria* (1996) que, a decir de sus autores, es un "documento que no invalida a ninguno de los materiales de apoyo editados por la SEP, es una sugerencia de agrupación de contenidos aproximada a las necesidades del profesor con grupos multigrado"; así como el *Manual para profesores con grupo multigrado de Educación Básica Primaria* (1996), "realizado por maestros que han laborado en escuelas unitarias o atendiendo simultáneamente más de un grado escolar y pretende ofrecer sugerencias posibles de poner en práctica" (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL 3).

Los documentos, dirigidos a profesores de educación primaria, fueron editados por la entonces Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz (SECV); 2000 ejemplares de cada uno. En este momento, constituyen un material que puede consultarse en las bibliotecas de algunas escuelas normales de la entidad.

Las AEL de Veracruz reportan que actualmente se estan diseñando “materiales alternos” para evaluar avances en la lectura y la escritura. Desde hace dos años, estos materiales se envían mes con mes, vía correo electrónico, a las zonas escolares para su conocimiento y tratamiento en los Consejos Técnicos Escolares, aunque indican que esto no es garantía de que los docentes los empleen en su práctica educativa, pues requieren de acompañamiento y asesoría pedagógica que no es posible ofrecer (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL). Al parecer, el diseño de estos materiales está encaminado a lograr congruencia entre aprendizajes esperados y criterios de evaluación, pero resulta una acción aislada frente a la complejidad de la educación multigrado en la entidad.

Mención aparte merece el caso de San Luis Potosí, ya que no se encontró información relativa a la producción local de materiales específicos para multigrado. No obstante, las AEL advierten que las escuelas multigrado de la entidad han sido beneficiadas con materiales didácticos a través del PIEE, pero éstos no siempre son utilizados con sentido educativo y de acuerdo con una metodología de enseñanza. Un funcionario manifiesta cierta molestia por esta situación que supone un descuido de la política educativa orientada a la pertinencia de los materiales educativos.

> Te llenan de material pero no te enseñan a usarlo, y es un conjunto de recursos que se desperdician, son desviados y mal utilizados (…) Este conjunto de materiales didácticos son utilizados como juegos por los niños, no realmente con el fin y el sentido que tiene el generar ese gasto sobre ese material. Yo recuerdo algunos memoramas, recuerdo algún cuerpo humano que llegó [en] una caja, recuerdo unas pirámides de plástico que era un juego de mesa; pero cuando tu llegabas [a las aulas] estaban todos incompletos, estaban todos tirados en el suelo, no se les daba el uso porque la política educativa cree que es llenar de recursos a las escuelas multigrado pero nunca el preocuparse por realmente cuál va a ser el sentido y cuál va a ser la metodología y cuál va a ser la implicación que tiene ese gasto (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

En la mayoría de las entidades federativas que contempló el estudio, los docentes entrevistados reportan problemas de pertinencia en los materiales educativos que se utilizan en las aulas multigrado. Algunos –por ejemplo– advierten que en no existe concordancia entre el Plan y Programas de Estudio, los LTG y los contextos rurales donde se ubican estas escuelas. Consideran que estos materiales no son adaptables al medio rural, debido a que muestran otra realidad muy diferente y resultan poco atractivos para los alumnos (Nota Campo_#9_Micro_SEP_Durango).

Respecto a la didáctica multigrado, otros docentes señalan la conveniencia de publicar LTG acordes con el tema multigrado, para superar “el problema de empatar” y dosificar contenidos escolares en grupos con alumnos de diferente grado (Nota Campo_#3_Micro_SEP_Durango).

En ocasiones, los docentes resuelven la necesidad de pertinencia adquiriendo materiales elaborados por editoriales privadas. Un docente manifestó que compró la guía *Santillana* porque “los [libros] de texto gratuito no sirven para trabajar multigrado”. Se refirió a esta guía como el material más útil, porque si bien está organizado por grados, contempla todas las asignaturas en un solo ejemplar. Según su apreciación, la guía suple la ausencia de un libro para el docente que tendría que enviar la SEP a las escuelas (Nota_Campo_#7_Micro_SEP_Yucatán).

La directora de una escuela tridocente señaló que los materiales más empleados por ella y sus colegas son los ficheros y las guías *Montenegro* que distribuye una editorial privada, por la utilidad que prestan para el trabajo con grupos multigrado. Aseguró que todos los alumnos cuentan con un paquete de estas guías, que los padres de familia compraron al inicio del Ciclo Escolar a un costo de $250.00 pesos cada paquete (Nota_Campo_#4_Micro_SEP_Yucatán).

En algunos estados, los docentes de primarias multigrado aún se apoyan en la PEM 2005 para elaborar una planeación adecuada y atender la diversidad del alumnado. Como se analizó en la dimensión *Currículo*, este material contiene estrategias para interpretar y organizar los programas de estudio de todos los grados, tarea que los docentes multigrado se ven precisados a llevar a cabo (Sin_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Los docentes de educación indígena, en cambio, ante la dificultad de conseguir materiales pertinentes para alumnos hablantes de lenguas originarias, suelen encargarse de elaborarlos para apoyar su proceso de aprendizaje. Coinciden en apreciar que además de escasos, los materiales en lengua indígena que llegan a las escuelas, no siempre resultan adecuados para los contextos rurales.

Los resultados de la descripción analítica sobre la pertinencia de los materiales educativos, muestran que en su mayor parte éstos no son adecuados para trabajar en situación multigrado, donde los docentes deben promover simultáneamente aprendizajes esperados entre estudiantes de diferentes edades, grados, niveles de pericia y desarrollo.

Autoridades locales y docentes demandan mayor pertinencia del curriculum y de los materiales destinados a las escuelas multigrado, en especial para educación telesecundaria e indígena.

Los materiales organizados por ciclos escolares, que conllevan propósitos, contenidos y actividades similares para dos grados consecutivos, constituye el modelo predominante para educación multigrado en contextos indígenas y migrantes; un modelo que parece ser rebasado por las múltiples variantes de organización del grupo que promueven los docentes.

La perspectiva de diseñar materiales por grado y no por ciclo, con la idea de que los docentes los adecúen con mayor facilidad a las variantes de organización de un grupo multigrado –como sostienen algunas autoridades de la DGEI-, no parece ser la solución idónea ante la falta de pertinencia que algunos materiales pueden presentar. De hacerlo así se corre el riesgo de fragmentar el grupo en vez de aprovechar la diversidad multigrado para generar aprendizajes compartidos y trascender la visión unigrado del curriculum.

En este rubro, destacan los proyectos editoriales llevados a cabo por las secretarías de educación estatales para generar materiales pertinentes para educación multigrado. Algunos han sido financiados con presupuesto de programas federales cuyas reglas de operación admiten este tipo de acciones; otros, se han sostenido con recursos estatales; unos están en marcha y constituyen sinergias regionales (como el proyecto conjunto de Yucatán, Campeche y Quintana Roo); otros más tuvieron momentos de auge (como las experiencias de Durango y Veracruz) y luego, por recortes presupuestales no tuvieron continuidad.

La variedad de materiales (guías, manuales, avances programáticos, orientaciones) generada a partir de estos esfuerzos locales, constituye un acervo que puede ser base de futuras propuestas curriculares para educación multigrado. La relativa coincidencia en los temas remite a necesidades que comparten los docentes que laboran en los distintos niveles educativos: planeación, organización curricular, estrategias de enseñanza, evaluación, entre otros.

La producción de materiales en lenguas originarias para alumnos indígenas y el estudio de su lengua materna, constituye otro de los esfuerzos locales que es importante resaltar.

En conjunto, estas acciones ponen en evidencia la capacidad que existe en los estados para elaborar materiales pertinentes para contextos indígenas, que sería importante reconocer y apoyar para que tengan continuidad.

Los materiales educativos documentados facilitan parcialmente la colaboración entre los alumnos, con base en sus diferentes edades, características, trayectoria y contextos. Los materiales dirigidos a la población indígena y migrante, consideran la diversidad sociocultural y lingüística de nuestro país; sin embargo, en el nivel micro, los docentes de educación indígena señalan la poca disponibilidad de materiales en lengua indígena en las aulas, como se ahonda en los siguientes criterios de evaluación.

4.2.1.2. Suficiencia de los materiales educativos

En esta parte se plantea la problemática asociada a la suficiencia de materiales educativos en las escuelas multigrado de educación básica, destacando las causas de la misma y sus implicaciones para el trabajo escolar. Asimismo, se presentan las acciones que se implementan en los estados para conseguir que todos los alumnos inscritos en escuelas públicas, sean o no multigrado, cuenten con LTG y otros materiales necesarios para el aprendizaje.

En la mayor parte de los estados visitados, los actores educativos señalan la insuficiencia de materiales educativos en las escuelas multigrado de todos los niveles y modalidades. Las causas de esta problemática son diversas y contextualizadas; tanto como las acciones que se han impulsado para combatirlas.

Una de las causas parece estar en la base de datos que sirve de apoyo para integrar los “paquetes” de materiales; el número de alumnos reportados suele ser menor a la cantidad de LTG proporcionada, como lo explica un supervisor de Yucatán.

La entrega de LTG en las escuelas se hace con base en la matrícula reportada a mediados de cada Ciclo Escolar, por lo que la cantidad de libros que llega no siempre coincide con el número de alumnos finalmente inscritos. La causa de esta situación, apuntó el supervisor, radica en que muchas veces los padres no preinscriben a los niños en el periodo establecido, lo cual impide contemplarlos en la solicitud anticipada de materiales que hacen los docentes y directores (Nota_Campo_#1_Meso_SEP_Yucatán).

Al respecto, una docente de este estado afirmó que basar las necesidades de material en una matrícula pasada, tiene como consecuencia que los libros nunca llegan completos. Comentó que por lo general faltan libros en los distintos grados; pero a veces también sobran (Nota_Campo_#5_Micro_SEP_Yucatán).

Desde la perspectiva de otra docente de Guanajuato la causa de la insuficiencia de LTG también debe buscarse en ciertas “situaciones anómalas”, como la que se presentó en su escuela. El grupo que atendía se dividió y una parte de los alumnos ocupó un espacio nuevo con otra maestra; el material que se encontraba en su aula se repartió. La consecuencia fue que el material resultó insuficiente para ambos grupos y las docentes, diariamente, durante la jornada, trasladan varias veces libros y otros materiales de un grupo a otro, según los vayan requiriendo para trabajar en el aula (Nota_Campo#5_Micro_SEP_Guanajuato).

Otra de las causas parece estar en una logística inadecuada para que los materiales lleguen a las escuelas más apartadas con oportunidad y en cantidad suficiente. Una supervisora aseveró que en febrero, después de cinco meses de haber iniciado el Ciclo Escolar, algunas escuelas de su zona aún no tenían libros para todos los alumnos (Nota_Campo_#8_Micro_SEP_Yucatán).

La aseveración de esta supervisora fue ratificada por una docente, quien afirmó que los libros de texto no son suficientes y llegan seis u ocho meses después de iniciado el Ciclo Escolar, si es que llegan. Narró cómo se hacen intercambios entre las escuelas de la zona, con la intervención de la supervisora, para subsanar las carencias que enfrentan entre todos (Nota_Campo_#9_Micro_SEP_Yucatán).

En algunos estados, como Chiapas y Veracruz, se ha tratado de controlar la cantidad de libros sobrantes para redistribuirlos en las escuelas más alejadas, a las que casi nunca llegan completos, como son los preescolares y las primarias indígenas. En Veracruz, incluso, se establecieron sanciones para quienes no cumplan con la devolución de los libros sobrantes, en un intento de tener materiales disponibles para aliviar la necesidad de los mismos en algunas regiones (SEV, 2018).

La insuficiencia de materiales parece ser más acusada en telesecundaria y en preescolar. Un maestro de telesecundaria reportó que no recibe juegos de LTG para cada estudiante y tampoco Libros para el maestro; trabaja con ejemplares de ciclos anteriores que ha

logrado rescatar y otros que ha descargado de Internet. Indicó que recibe libros antes del Ciclo Escolar, pero no completos, por ejemplo, no se incluyen libros de ciencias y tiene que ingeniárselas para abordar los contenidos correspondientes (Nota_Campo#1_Micro_SEP_Guanajuato).

En preescolar es usual que no lleguen libros para todos los niños inscritos. Las autoridades educativas de uno de los estados, consideran que las educadoras necesitan elaborar mucho material didáctico para llevar adelante su tarea en las aulas multigrado, dado que no cuentan con una dotación del mismo (Sin_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

En algunos estados, como en Guanajuato, las AEL quieren asegurar el cumplimiento de la normalidad mínima en las escuelas, que establece entre otras cosas la permanencia de los docentes en la escuela durante los días hábiles. Cuestión que dificulta a los docentes acudir personalmente a las sedes donde se recogen los LTG y tratar de obtener la justa cantidad que requieren. No obstante, se registró que unos docentes de telesecundaria acudían a la supervisión en el vehículo del director para recoger los materiales y contar con ellos al inicio del Ciclo Escolar. Compartieron que nunca recibían los LTG completos aunque los solicitaban previamente; y para salvar la situación, promovían que los estudiantes se prestaran los libros entre ellos (Nota_Campo#7_Micro_SEP_Guanajuato).

Al contrario de estos testimonios que revelan la insuficiencia de materiales, un supervisor de Durango afirma que en ese estado los materiales son suficientes y los maestros logran hacer buen uso de ellos. En su opinión, si hay problemas siempre se puede mejorar en la adquisición de materiales (Nota Campo_#2_micro_SEP_Durango).

Respecto a los libros de las Bibliotecas escolares y las Bibliotecas del aula, también se acusa una insuficiencia de títulos, a pesar de que cada año la SEP emite una convocatoria a fin de que las editoriales presenten nuevos títulos para actualizar las cuatro colecciones que las conforman. Las AEF de la DGME, señalan que esta depedencia selecciona y compra la cesión de derechos de los títulos, los ubica en las colecciones y los envía a las escuelas a través de la CONALITEG (Macro_Ent Ind_#1_DGME).

No obstante, lejos de que la dotación para las bibliotecas se actualice, los acervos parecen menguar año con año. Unos docentes de telesecundaria del estado de Guanajuato aprecian que cada Ciclo Escolar la dotación disminuye, además de que sólo

algunos títulos son de interés para los estudiantes. Desde su perspectiva, varios títulos parecen poco pertinentes para el nivel porque son libros sin ilustraciones y con mucha información que con dificultad los jóvenes pueden leer o consultar (Nota_Campo#7_Micro_SEP_Guanajuato).

En este mismo estado, se registró la participación de los padres de familia para "mantener" la biblioteca escolar. Aportan una cuota anual, además de implementar "la tiendita" y realizar rifas con el fin de recabar dinero para la compra de materiales didácticos y libros para la biblioteca. Si bien la participación familiar en este aspecto es importante, no se encontró como una práctica recurrente en las escuelas multigrado observadas.

De acuerdo con la información recabada, en las escuelas multigrado del estudio los materiales educativos no son suficientes y los estudiantes no siempre cuentan con los recursos necesarios para su proceso de aprendizaje. Algunas veces, la cantidad de LTG que llegan a las escuelas no coincide con el número de estudiantes; al parecer, los mecanismos usuales de dotación de materiales no son los más adecuados. Los docentes multigrado suelen demandar materiales de apoyo para realizar sus planeaciones didácticas y desarrollar sus clases, por carecer de ellos. Las bibliotecas de la escuela y del aula, no se actualizan como podría esperarse; los acervos no son suficientes y muchos de ellos no son adecuados para el trabajo simultáneo y el estudio autónomo de todos los alumnos.

4.2.1.3. Oportunidad en la distribución de los materiales educativos

En el año 2015, el CONEVAL desarrolló la *Evaluación en Materia de Diseño del Programa B003. Edición, producción y distribución de libros y otros materiales educativos* en los niveles de la educación básica y detectó que el principal problema a nivel nacional es la insuficiente e inoportuna distribución de libros de texto y materiales educativos con poca pertinencia y calidad para los alumnos y docentes de educación básica (CONEVAL, 2015, p.2).

La distribución oportuna y equitativa de los materiales es un proceso complicado que enfrenta un sinnúmero de dificultades y no siempre pueden superarse, a pesar del esfuerzo de las autoridades educativas –federales y estatales– para salvar contratiempos y obstáculos.

Con el fin de asegurar la distribución oportuna de los LTG y otros materiales, la CONALITEG se apoya en un sistema de Responsables Únicos de Distribución (RUDs), que se ubican y operan en cada uno de los estados. Estos responsables coordinan los esfuerzos de las autoridades federales y locales en materia de recepción y distribución de materiales a todas las escuelas de cada entidad federativa; y deben asegurar que los libros lleguen a los estudiantes mediante actas recibidas o convenios firmados por los gobiernos estatales (CONEVAL, 2015).

En cuanto al padrón de beneficiarios y mecanismos de atención, el organismo señaló como fortaleza el hecho de que "los procedimientos de entrega [de libros y materiales] son llevados a cabo por los Institutos Estatales de Educación y los RUDs"; no obstante, también apuntó la siguiente debilidad: "No existen mecanismos que aseguren a las autoridades del programa que los libros lleguen a los estudiantes". En consecuencia, incluyó la recomendación de "analizar la factibilidad de crear mecanismos que aseguren que los libros lleguen a los estudiantes y no sólo a las escuelas" (CONEVAL, 2015, pp. 37-38).

Al respecto, los funcionarios entrevistados de la DGME afirman que la distribución de libros y materiales es atribución de la CONALITEG y que a esta comisión corresponde vigilar que lleguen a las escuelas en tiempo y forma. Así lo expresó uno de ellos:

> La cuestión de la distribución recaer en la CONALITEG, es la que se encarga de todo el proceso de la distribución. Nuestra atribución termina cuando entregamos a la CONALITEG los archivos electrónicos de los materiales educativos definitivos, en ese momento termina. Hay una atención posterior a la distribución que hace CONALITEG, cuando hay cosas muy precisas de lo que aquí elaboramos, algún material específico (por ejemplo), aquí se puede pedir. Ya no es nuestra responsabilidad, sino, simplemente es contribuir. Lo demás corresponde a CONALITEG (…) todas las cuestiones (sobre) si un libro no llega, si no está en tiempo y forma, (todas) le corresponden a CONALITEG **(**Macro_Ent Ind_#1_DGME).

El funcionario también indicó que la DGME busca alternativas para que los materiales "lleguen a las escuelas". En este sentido, cabe destacar la estrategia seguida por esta dependencia para la distribución de materiales en igualdad de condiciones, a todas las escuelas telesecundarias del país. Se trata de la *Mediateca Didáctica*, un paquete de materiales audiovisuales e informáticos que se encuentra en el portal correspondiente a la

modalidad. En colaboración con Televisión Educativa se digitalizaron los materiales para maestros y alumnos de telesecundaria, lo que ha sido bien recibido por ambos.

> Logramos que todos esos materiales, ahora, ya estén disponibles en el portal, eso hicimos en el 2016. Y hemos tenido una experiencia importante, sorpresiva de parte de los actores educativos de telesecundaria, porque es algo que estaban peleando desde hacía muchísimo tiempo, y no se había dado la posibilidad y la oportunidad. Les pusimos también una novedad que fue la descarga, y ahora que el portal de telesecundaria [tuvo] corte del mes pasado, ya superamos el millón de visitas y las descargas son impresionantes (Macro_Ent Ind_#1_DGME).

En opinión de este funcionario, la tecnología ofrece posibilidades para que la distribución oportuna de materiales funcione y los actores educativos sean atendidos adecuadamente. Asimismo, en algunas entidades se han aplicado “estrategia de escuelas focalizadas”, generalmente, en municipios con alto y muy alto índice de marginación. Estos mecanismos de distribución demandan una coordinación entre las AEL y los supervisores, ya que implican hacen llegar los LTG a las zonas escolares que se encuentran en ellos. De manera ocasional, también se ha involucrado a las autoridades municipales (Macro_Ent Ind_#1_DGME).

La logística de distribución tiene matices, dependiendo de la organización del sistema educativo estatal e incluso de la accesibilidad a las comunidades y sus escuelas. En varios estados se aprovecha la estructura de supervisión escolar y sus respectivas sedes para concentrar y entregar los materiales; y los representantes de los padres de familia son quienes se encargan de las diligencias para trasportar y colocar los materiales en las escuelas.

En Guanajuato, por ejemplo, las oficinas de cada Coordinación Regional, donde se encuentran las supervisiones, funcionan como sedes de recepción y entrega de LTG y materiales. Ahí llegan los representantes de los padres de familia para trasportar los libros; asumiendo los gastos del traslado que esto implica. Se tiene registro de una APF que pagó $500.00 pesos de flete y gasolina para llevar los libros de San Luis de la Paz a la comunidad, a una hora de camino. Como la escuela participa en el PETC recibe diversos materiales a lo largo del Ciclo Escolar, lo que supone gastos cada vez la APF va por ellos a la sede regional (Nota_Campo#6_Micro_SEP_Guanajuato).

En este estado las autoridades educativas han impulsado la participación de la APF no solo para conseguir que las escuelas cuenten con los libros al inicio de cada ciclo, sino

también para que se cumpla con los parámetros de normalidad mínima establecidos por la SEP respecto a la permanencia de los maestros en la escuela. El apoyo paterno, en tiempo y forma, asegura que la dotación de libros llegue a las escuelas antes del inicio del Ciclo Escolar; y evita que los docentes se vean precisados a salir de la escuela para recogerlos (Nota_Campo#4_Micro_SEP_Guanajuato).

En Yucatán la distribución de los LTG sigue una estrategia similar a través de los CEDE, donde se encuentran los supervisores. La secretaría de educación estatal es responsable de hacer llegar estos materiales a los 12 CEDE que se encuentran en el estado; los supervisores, a su vez, tienen la encomienda de asegurar la entrega de los mismos a las escuelas. En este caso, los supervisores convocan a los directores para que acudan por los libros, y ellos solicitan el apoyo de las asociaciones de padres de familia para transportarlos. Las AEL informaron que con este mecanismo han logrado que los libros lleguen a tiempo a todas las escuelas, tanto indígenas como generales, de todos los niveles. **(**Nota_Campo_#1_Meso_SEP_Yucatán).

En Chiapas es un tanto diferente. Los LTG llegan directamente en trasportes de la CONALITEG a los almacenes regionales; y cada supervisor busca los medios para recogerlos y repartirlos en las escuelas de su zona. Las autoridades estatales informan que en años anteriores los libros estaban disponibles en el almacén en el mes de junio, lo que permitía empezar a repartirlos antes del receso escolar de julio y agosto; una siuación que parece no presentarse en la actualidad. (Chis_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL);

La distribución oportuna de los materiales se dificulta en zonas de difícil acceso, por lo cual en algunos estados se implementan estrategias especiales con el fin de atender adecuadamente a las escuelas más alejadas o inaccesibles. Es el caso de Sinaloa, donde se han establecido tiempos distintos de distribución para las escuelas lejanas para “las más cercanas” a los almacenes. En el primer caso, los materiales se entregan en el mes de junio, casi al finalizar el Ciclo Escolar en curso, buscando que se encuentren en las escuelas con suficiente antelación; en el segundo, el reparto se contempla entre julio y principios de agosto, considerando la facilidad de acceso de las escuelas. Las AEL tratan de asegurar que desde el primer día de clases todos los alumnos, de todas las escuelas, cuenten con sus libros.

Dotar de materiales a las escuelas más alejadas, con la misma oportunidad que a las cercanas, implica disponer de recursos –vehículos, gasolina- que no siempre existen, por

lo que en ocasiones quedan sin atención. **(**Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL). Las AEL de esta entidad reportan que los supervisores que se encuentran en la Sierra de Badiraguato, por ejemplo, no acuden por los libros a los almacenes debido a la lejanía y a las dificultades del terreno; la ruta es complicada, ya que viajan en camión, después en tranvía, luego en cuatrimoto, y a veces piden *raid* a las personas que pasan por el camino. Así, la sierra mencionada "no podía quedar cubierta [en su totalidad], sólo hasta Tameapa" (Sin_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

En este estado, las AEL acuden a la Secretaría de Marina para hacer llegar los libros a las escuelas ubicadas en Islas Marías. Logran dotarlas de materiales aprovechando la incursión que únicamente está permitida a los barcos oficiales (Sin_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL). En la entidad existe una delegación de la CONALITEG que da seguimiento a la distribución de los libros; al parecer el nivel educativo más cuidado es educación primaria, porque es "donde hay mayor volumen, mayor número de grados, mayor número de niños y son cuarenta y dos libros diferentes" (Sin_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

En Durango, donde también se presenta una orografía difícil, los padres de familia suelen acudir a la supervisión caminando y trasportar los libros en mulas. A veces los directores y maestros se hacen cargo del trasporte de materiales, pagando con sus propios recursos los gastos derivados. Un director de telesecundaria sabe que afecta la normalidad mínima al ausentrase algunos días de la escuela, pero hacerlo supone que sus alumnos cuenten con los libros al inicio del ciclo; una cuestión vital porque las bibliotecas de aula siempre "llegan tarde" (Nota Campo_#10_Micro_SEP_Durango).

En otros estados, se han implementado estrategias integrales para garantizar que todos los alumnos de educación básica cuenten con su paquete completo de LTG desde el primer día de clase. Éstas involucran a varios actores –el coordinador estatal, los responsables de cada nivel, los responsables de almacén, los supervisores y los directores de las escuelas- y buscan sistematizar los procesos de recepción y distribución de LTG, así como la trasparencia en la entrega de los mismos.

Veracruz es un caso representativo de esta vertiente. La estrategia se inició en el ciclo 2012-2013 con el nombre *Programa de Libros de Texto Gratuitos* (Secretaría de Educación de Veracruz, 2018); y funciona mediante una plataforma a la que acceden

directores y supervisores para conocer la asignación autorizada de libros (por escuela y por zona) y emitir un recibo de los materiales.

Lo importante es que cada supervisor tiene información directa de la cantidad de libros que sobran o faltan en cada escuela; y puede redistribuir los materiales en las escuelas de su zona para cubrir las necesidades detectadas. Esta distribucion implica una serie de controles para asegurar que los libros lleguen a los alumnos: un concentrado de firmas de los padres de familia, haciendo constar que sus hijos recibieron el paquete completo de libros; algunos lineamientos para evitar la comercialización de los libros y el intercambio entre escuelas sin la mediación de los supervisores; y la disposición de que los alumnos en traslado se lleven su paquete de LTG a la escuela de destino.

En particular, respecto a la instalación de bibliotecas en las escuelas multigrado, los funcionarios de la DGME informaron que han detectado ciertas prácticas que impiden que los libros estén disponibles para los alumnos, aun cuando estos materiales ya se encuentren en las escuelas.

> En ciclos anteriores se había estado dando seguimiento, por ejemplo, a través de reuniones estatales, encuentros que se desarrollan en las entidades federativas, en las cuales participa esta Dirección General y donde se ve este asunto de la distribución. Sobre todo, porque hay escuelas que escriben aquí (…) nos llegan correos, “es que yo no tengo tales libros”, “nunca me llegaron”. Sí se ha buscado una estrategia para que los materiales lleguen a todas las escuelas, a todas, no solamente a algunas. Sí ha sido complicado, hay prácticas que se han detectado, [como] esto de guardar libros en los estantes para evitar que se rompan; el miedo, digamos, que tienen algunos directores o algunos maestros, a que los alumnos utilicen los materiales (Macro_Ent Ind_#1_DGME).

En cuanto a la distribución equitativa de las bibliotecas escolar y de aula, el funcionario reporta que se han ocupado de verificar que estos servicios lleguen a donde más se necesitan. Advierte que las bibliotecas se entregan a las escuelas multigrado e incluso a los espacios donde estudian jornaleros migrantes. Alude al carácter universal de los materiales, que implica que todas las escuelas públicas sean beneficiadas, al margen de su ubicación o modalidad.

De esta manera, podemos observar que en los estados se realizan importantes esfuerzos para que la distribución de los libros y materiales se realice al inicio del Ciclo Escolar; sin embargo, no siempre se logra que éstos lleguen a tiempo a todas las escuelas y estén

disponibles para alumnos y docentes en la primera semana de clases. La distribución oportuna tiene claroscuros; la dotación de libros puede llegar a las escuelas, pero no significa necesariamente que llegue completa; es decir, con libros para todos y cada uno de los alumnos inscritos.

La distribución de materiales enfrenta serios problemas en regiones con condiciones geográficas de difícil acceso; éstos no siempre llegan con oportunidad y suficiencia a las escuelas de las zonas rurales más apartadas. Las escuelas ubicadas en contextos indígenas, parecen ser las más afectadas en cuanto a la asignación oportuna de libros y otros materiales.

4.2.2. CONAFE

4.2.2.1. Pertinencia en los materiales educativos

El análisis sobre la pertinencia de los materiales empleados en los servicios educativos del CONAFE, se sustenta en la aplicación de las UAA derivadas del Modelo ABCD, así como en la problemática relacionada con la producción y uso de materiales destinados a la población indígena.

Las AEF consideran que el diseño de los materiales está vinculado a las principales características del Modelo ABCD; a saber, el fomento de relaciones de tutoría y el impulso a la investigación como estrategias didácticas y formativas. Advierten que no se trata de tener “torres de materiales”, cuando en realidad nunca se abarca la profundidad de los temas; lo que se necesita es un constante “diálogo cara a cara” para lograr profundizar en el estudio de los mismos.

> La profundidad es un tema personal, no es un tema del que crea o diseña materiales; el material es como el gran menú, el gran apoyo para el diálogo. Entonces (el material) es el gran pretexto sobre el cual empezamos a dialogar. Ahora, los materiales tienen esa misión, (que) en realidad es generar diálogo, generar diálogo, generar diálogo (Macro_Ent Grup_#4_ CONAFE).

Los funcionarios entrevistados reportan que se empezó una “segunda generación de materiales”, a partir de un análisis profundo de los materiales en uso, debido a que se encontraron algunas inconsistencias en su contenido. Desde su perspectiva se estaba presentando una “mecanización de la metodología”, derivada de “lecturas que no necesariamente abarcaban todos los temas” ni propiciaban el diálogo.

> (…) teníamos muy claro es que no queríamos reproducir ni hacer libros de texto iguales a los que ya había producido la cabeza de sector. Necesitábamos materiales que discutieran, que hablaran, que dialogaran con todos, con los niños, con los papás con los propios LECs y los libros de texto, pero que pudieran mantener a todo el mundo en el diálogo (Macro_Ent Grup_#4_ CONAFE).

Uno de los funcionarios considera que las UAA contienen orientaciones didácticas para favorecen la tutoría "sin caer en un manual"; se trata de un material suficientemente orientador pero no prescriptivo, para que "no mate la tutoría". El material tiene muchos desafíos y muchas aristas –dice–, como el de primero comprender el contenido de los temas para querer saber y buscar más sobre ellos.

> Entonces, tenemos que analizar eso, eso es lo que queremos que se logre y que los niños aprendan a aprender, que desarrollen sus competencias. ¿Qué tipo de material tenemos que diseñar para que eso suceda? Estamos en la búsqueda (Macro_Ent Grup_#4_ CONAFE).

Otro funcionario advierte que sobre los materiales se necesita dar una "buena pensada", porque el modelo está en proceso y en revisión constante, como toda innovación. Señala que algunos "compañeros", refiriéndose a los LEC, se quejan de todo lo que tienen que investigar para entender un tema; pero advierte que se trata justo de eso, de provocar un conflicto interno que motive a aprender: "Esa pelea, ese conflicto interno que tienes con [en material] es el gran motor motivador que te hace irte a aprender ¡Síguete peleando, porque vas a seguir aprendiendo! (…) Hay unidades que son muy polémicas, lo que ha ocasionado un gran debate y eso está padre" (Macro_Ent Grup_#4_ CONAFE).

Desde su perspectiva, la aspiración es que el LEC genere su propio material para trabajar, como podría ser el Registro de Procesos de Aprendizaje (RPA), de tal manera que se forma junto con los alumnos: "El gran ideal al que aspiramos es que la unidad de repente desaparezca de la mesa, se quede el diálogo y se quede el RPA de las dos personas escribiendo su propio conocimiento" (Macro_Ent Grup_#4_ CONAFE).

Por su parte, las autoridades educativas de algunos estados, como las de Yucatán, aprecian que las UAA, como material educativo básico, son pertinentes para los alumnos de primaria y secundaria, particularmente de los niveles intermedios y avanzados, porque pueden implicarse por sí mismos, con relativa facilidad, en la investigación de los temas y en las redes de tutoría que propone el material. Desde su perspectiva, tanto líderes como alumnos de preescolar enfrentan serias dificultades para trabajar con las UAA, debido a

que éstas no consideran las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje en este nivel (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Por su parte, las AEL de Sinaloa, tienen un punto de vista crítico y si bien observan virtudes en el uso de ciertos materiales, también cuestionan su pertinencia por estar basados en un Plan de Estudios que ya concluyó.

> Una de las grandes virtudes de este modelo, es que con un solo libro, por ejemplo de pensamiento matemático, podemos por así decirlo, dar clases a niños, alumnos de preescolar, primaria y secundaria (…) las unidades autónomas de aprendizaje, están elaboradas a partir de Planes y Programas de Estudio del 2011, y no del Nuevo Modelo Educativo ¿qué va a pasar ahí?, ¿va a haber algún desfase? (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE).

La visión de las AEL de Chiapas, tiene muchos matices. Por un lado, valoran los esfuerzos realizados por las autoridades centrales del CONAFE para hacer adaptaciones a las UAA, a partir de problemas detectados en el trabajo con los niños. Tienen presente, por ejemplo, las adecuaciones que se hicieron a partir de propuestas elaboradas en los estados, para que el lenguaje empleado en las UAA fuera accesible para los alumnos de preescolar Por otro, señalan dificultades en relación a la pertinencia de los materiales en lengua indígena, indispensables para el trabajo de enseñanza con alumnos hablantes de alguna lengua originaria; vitales también para poder responder al concepto de "aprendizaje autónomo" propuesto en las UAA.

Dificultades que han tratado de solventarlas utilizando un "abecedario en tzotzil" para apoyar a los alumnos en la escritura de su lengua propia Resaltan como "dos cosa valiosas" el hecho de que el CONAFE "siempre trata" de incorporar LEC que hablen la lengua de la comunidad y que con el modelo ABCD "hay vinculación entre comunidad y escuela", lo cual "salva mucho la parte cultural y lingüística de la comunidad" (Chi_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

En Durango, en cambio, las AEL consideran que si bien es útil que los LEC hablen lengua indígena, esto no resuelve el problema de falta de materiales adecuados; y en nombre de los niños indígenas, demandan materiales en la lengua materna de los alumnos.

> Todas nuestras figuras hablan la lengua materna, todos hablan el tepehúan. Entonces de alguna manera eso nos ha servido mucho; pero sí, yo creo que el caso de la zona indígena es un caso especial porque sí es muy importante el que

> tuviéramos el material en la lengua. Sería una propuesta por parte de Durango: ¡nuestros niños de la zona indígena quieren de manera urgente material en su lengua! **(**Dgo_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Las AEL de Veracruz coinciden con la apreciación de las autoridades de Yucatán, en el sentido de que las UAA son más adecuadas para alumnos de primaria que de preescolar, debido a que el trabajo con las unidades supone "que ya estés habilitado en la lecto-escritura y que puedas ser capaz de producir un texto, cuando nuestro líder trabaja con niños pequeños de preescolar básico (…) no logra esto" (Ver_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL). Además, manifiestan una actitud autocrítica por la falta de atención que pusieron en el uso de materiales adecuados para promover la investigación, estrategia didáctica que querían promover con el nuevo modelo. Así lo expresó un funcionario:

> Tenemos que ser honestos, en el sentido de que el no poner atención en los materiales fue debido a que se consideró que los textos que traían las unidades eran suficientes para poder generar todo este proceso de enseñanza y aprendizaje. Con el tiempo reconocimos que no, y que nos lleva a seguir aprendiendo (…) esto tampoco lo tenemos, entonces se limita la investigación, que era la estrategia que queríamos promover con este nuevo modelo (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

Respecto a materiales complementarios a las UAA, una CT de Veracruz menciona la relevancia de un paquete de *Auxiliares Didácticos*, que recién había llegado a las oficinas estatales, para abordar algunas unidades que "sólo son informativas y no dan para más", por ejemplo, la unidad de probabilidad. Al parecer, este paquete aún no se encontraba en las comunidades y era importante para trabajar con los niños más pequeños. Asimismo, la CT reportó que en las escuelas del CONAFE se emplean los LTG como material de consulta y para realizar algunas actividades propuestas en las UAA (Ver_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Por su parte, varios LEC consideran que las UAA no son adecuadas para todos los niveles educativos y coinciden con algunas AEL, como las de Yucatán y Veracruz, cuando indican la dificultad que su uso entraña en el preescolar y los dos primeros años de primaria, es decir para el nivel básico. En Guanajuato, un LEC de preescolar unitario se refiere a esta dificultad, ya que aplicar las UAA implica tener que adaptar cada uno de los desafíos para el nivel preescolar.

> Considero que [el Modelo ABCD] no es tan viable porque (…) los libros son iguales para primaria, secundaria y para preescolar (…). Entonces, por ejemplo, como ahorita los niños no saben leer, no saben (escribir), leer más que nada. (…) Se me complica tener que adaptar las unidades, adaptar cada desafío para que el niño lo pueda entender. (…) Considero que el material debería ser diferente para preescolar, diferente para primaria y diferente para secundaria; porque es igual prácticamente para los tres **(**Gto_Micro_Ent Ind_#1.1_CONAFE_LEC).

Con el fin de apoyar a los niños de preescolar, este Líder utiliza un "abecedario" que hizo con ayuda de las madres de familia. Él pidió apoyo para elaborarlo y "realizar el ambiente" para el aprendizaje de la lengua escrita. En su apreciación, y con base en su experiencia previa como Líder de primaria, las UAA son apropiadas para primaria porque en este nivel los alumnos ya saben leer, escribir y anotar preguntas. A ellos les queda "un poquito más claro" lo que deben realizar (Gto_Micro_Ent Ind_#1.1_CONAFE_LEC).

En las aulas, los LÍderes también enfrentan la carencia de materiales en lengua indígena, que resuelven de diferentes maneras. En busca de pertinencia, traducen a sus alumnos los textos escritos en español, elaboran materiales con vocabulario indígena, consiguen materiales diversos para apoyar la labor estudiantil e incluso imparten una asignatura específica sobre la lengua originaria, tal como hace un LEC de secundaria del estado de Yucatán.

> Sí, se los traduzco [los libros]. Tenemos un apartado también que tratamos miércoles, jueves y viernes, que es de lengua y cultura maya (…). Creamos materiales en lengua maya, cuentos, juegos con mis alumnos, siempre en lengua maya. (…) jugamos a la lotería en maya (…), [abordamos] la gramática de la lengua maya. (…) de gramática maya, a donde se ve desde el alfabeto, la manera en cómo se utiliza cada letra, las partes del cuerpo, los puntos cardinales (Yuc_Micro_Ent Ind_#3_CONAFE_LEC).

Respecto a materiales dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales, varios LEC de este estado señalan su ausencia en las aulas. Ellos tienen que crear el material adecuado para los alumnos con estas necesidades e ir construyendo una metodología propia para atender casos específicos. El mismo Líder de secundaria que aportó el testimonio anterior, remite al caso de una alumna sordo-muda que atiende en el grupo:

> Con los alumnos con necesidades especiales, sólo tenemos el texto. Contamos con una alumna que es sordo-muda, con ella trabajo más lo visual. Tengo que acoplar todo con lo que es la alumna. Algunos materiales los traigo de casa, se los proporciono a la alumna, le digo, a través de señas, le digo que estamos trabajando

> la unidad de las guerras. Le digo: “Tienes que buscar las imágenes que se relacionen con la guerra, una vez que las identifiques, las recortas y las pegas acá –le digo-. Después tienes que buscar lo que pasa con los otros, porque después de una guerra y hay una rendición, [llega] la paz” (Yuc_Micro_Ent Ind_#3_CONAFE_LEC).

Las UAA proponen que los alumnos indaguen por sí mismos diversos temas de estudio, lo cual es difícil cuando en los centros educativos no se cuenta con fuentes de información diversificadas, suficientes y adecuadas para los distintos niveles donde opera el servicio. Al parecer, esta situación se enfrenta en varios estados, como puede apreciarse en los testimonios de un LEC de telesecundaria de Yucatán y un LEC de primaria de Durango.

> La biblioteca que teníamos había libros de texto, pero no tenía enciclopedias donde el niño pudiera buscar información. A veces los materiales no son suficientes para los niños, porque tenemos un grupo grande y a veces solo hay un libro para todos. Entonces consultar y buscar información es un poco complejo, igual porque carecemos de material biblioGráfico (…). Al momento de estudiar las unidades optamos por Internet, pero no todas las comunidades cuentan con ese servicio. Es algo contradictorio lo que nos pide el Modelo [ABCD] cuando no hay el material [disponible] (Yuc_Micro_Ent Ind_#3_CONAFE_LEC).

> El único problema que yo encontraría en cuanto a la información que viene en las unidades es en la investigación; o sea, de donde sacar información para ir más a fondo en el tema. A veces los niños están interesados en querer conocer más; y aquí no tenemos el Internet, no tenemos las enciclopedias necesarias para poder buscar información referente al tema (….) Yo tengo mi información y mi libreta, pero aparte si yo sé que hay más información trato de imprimirla y traerla para acá (Dgo_Micro_Ent Ind_#4_CONAFE_LEC).

El LEC de Durango, expresa que además de las UAA utiliza los LTG para las investigaciones, porque “traen muy buena información”. Se basa en “el grado de cada quien y sobre lo que trata la unidad” para indicar a los alumnos la información que deben buscar. Dice que tienen pocos libros en la biblioteca, “lo único que falta es conocerlos más” y algunos diccionarios. Cuentan con una enciclopedia “bien deteriorada, que ni siquiera motiva a los niños a abrirla”. Él se ha dado a la tarea de comprar sus “propios libros y compartirlos con los niños” (Dgo_Micro_Ent Ind_#4_CONAFE_LEC).

Una capacitadora de este mismo estado, comparte su punto de vista respecto. Ella aprecia que las bibliotecas del CONAFE y los LTG no siempre resultan atractivos para los

alumnos. Considera que los diccionarios son realmente la herramienta de trabajo de los LEC, aunque no siempre su uso es claro para los niños,

> Nuestra primer dificultad es por materiales, normalmente nosotros estamos en zonas donde no hay Internet, donde las personas lo máximo que estudiaron (…), es la secundaria (…), entonces, fuentes de información no tenemos mucho. Sí tenemos las bibliotecas CONAFE y los libros de texto, pero a veces es difícil o hasta tedioso para los niños estar buscando [en ellos]. Realmente nuestra herramientas son los diccionarios y los diccionarios nada más traen cosas muy básicas; a veces, hasta complican un poquito más a los niños porque, si van y buscan el significado (de una palabra), lo leen y están así como adjetivo de tal palabra y ¡eso es todo! (…). Necesitamos fuentes de información un poquito más completas no solo un diccionario (Dgo_Micro_Ent Ind_#2.2_CONAFE_FSA).

La capacitadora también se refiere a los materiales exclusivos para que el API, en su recorrido por las escuelas asignadas, trabaje con los alumnos. Informa que el API “tiene su propia guía donde viene desarrollada toda la estrategia”, a la cual acude en caso de tener dudas; así como un “cuadernillo de seguimiento” del avance de los alumnos. Anteriormente, se contaba con una “caja de herramientas, que era de mucha utilidad”; basada en “los ficheros anteriores”. En la caja de herramientas “venían actividades muy, muy buenas, que ayudaban mucho al API”; pero ésta ya no se utiliza y los nuevos LEC no han tenido oportunidad de conocer este material.

En función de los datos recabados en este rubro, las UAA parecen permitir la apropiación de aprendizajes relevantes de los alumnos de primaria y secundaria principalmente; pero no ser adecuadas para los alumnos de preescolar. Si bien se utilizan en todos los niveles educativos y en los diversos contextos donde operan los servicios, las UAA no son adecuadas para alumnos hablantes de lengua indígena o con alguna discapacidad.

Las UAA asociadas al Modelo ABCD contemplan actividades que fomentan la búsqueda de información por cuenta propia y la resolución de desafíos, pero los LEC y los alumnos enfrentan las carencias de material de apoyo (libros, programas en Internet, ficheros) al realizar la indagación y la consulta bibliográfica. Esta situación se agudiza en las entidades con gran número de comunidades indígenas, que suelen ser atendidas con los servicios de CONAFE.

4.2.2.2. Suficiencia en los materiales educativos

En este aspecto, las autoridades a nivel federal consideran que existe inequidad y discriminación respecto a la atención y los apoyos que recibe el CONAFE de parte de la SEP. En su opinión, no se han generado las condiciones para que los alumnos que asisten a los centros comunitarios tengan iguales oportunidades en cuanto a la dotación de materiales, lo que limita su derecho a una educación de calidad. El trato "profundamente inequitativo" lo explican por la concepción de origen que se tiene del CONAFE: una estrategia educativa remedial para el medio rural. No obstante, a la larga, los servicios comunitarios se han convertido en una respuesta real para los contextos rurales y el sistema educativo queda debiendo a los alumnos.

> Inequidad, iba a decirlo más fuerte, pero sí de inequidad. Hablo de discriminación (…) porque en la medida en que no se generan las condiciones para que los niños estén de manera similar a los demás, pues les limitan el derecho a la educación de calidad ¿o no? Entonces sí, sí es inequitativo, profundamente inequitativo, y bueno, desde que surgió CONAFE, pensando que era una estrategia remedial en el momento, ya se ha convertido en la respuesta a este tipo de contextos (…). El sistema le queda un poco debiendo [a los alumnos] (Macro_EntGrup_#2_CONAFE).

Las AEF están conscientes de que la aplicación del Modelo ABCD, vigente en el subsistema, no ha sido acompañada de materiales suficientes para las actividades de consulta e investigación que pretende impulsar, ni de la conectividad adecuada para la búsqueda virtual. Desde el punto de vista de una funcionaria, esta situación constituye una problemática a nivel nacional:

> Otro de los aspectos que hemos enfrentado, pero es para todo el ABCD no nada más para los pueblos indígenas, es la falta de materiales para consulta. El Modelo favorece el aprender a aprender por cuenta propia, y si bien le apostamos mucho al proceso mental de la misma persona, que sea capaz de deducir, de encontrar, consigo mismo y por sí mismo, con esa mente humana tan poderosa, muchas de las respuestas (…), también es cierto que se requieren materiales de apoyo, materiales biblioGráficos, hemeroGráficos. Y eso lo padece toda la República, por ejemplo, no hay conectividad, ni máquinas [computadoras], no hay acceso a las TIC´s (Macro_Ent Grup_#2_CONAFE).

Las causas de la insuficiencia de materiales de apoyo son varias, entre ellas las AEF apuntan la marcada disminución de la producción editorial del CONAFE en los últimos años, por falta de presupuesto. Reconocen que las escuelas cuentan con material complementario, pero éste no se ha renovado. Indican que la prioridad es la producción

de UAA suficientes; y el resto del presupuesto se distribuye entre otros materiales destinados para atender a “toda la diversidad que tenemos aquí [en el subsistema]”. Se editan materiales para apoyar la lectura y la escritura, para trabajar la tutoría con alumnos de preescolar y para desarrollar un Taller de desarrollo lingüístico para población indígena; se producen también todo tipo de guías, como las diseñadas para orientar el trabajo de niños binacionales, organizar ferias en las escuelas, evaluar aprendizajes, formación de los LEC y enseñar en circos, entre otras.

La insuficiencia de materiales de apoyo, es valorada por las autoridades federales como falta de “atención adecuada” de parte de la SEP a los servicios educativos del CONAFE. La biblioteca del aula, apuntan, escasea o llega incompleta.

Al parecer, esto se debe a que las escuelas del CONAFE no están consideradas en el Programa de Bibliotecas de la SEP, como tendrían que estarlo.

> El año pasado, no, este año, la SEP emitió, lanzó el comunicado de que iba a fortalecer las bibliotecas a nivel nacional: CONAFE no estaba considerado ¡No estaba considerado! CONAFE de pronto no forma parte del Sistema Nacional para esas cosas ¿no? Entonces, bueno, se tuvo que levantar la voz (Macro_Ent Grup_#4_ CONAFE).

La dotación de materiales por parte de otras dependencias de la SEP, como podían ser los editados por la DGEI en lenguas indígenas, tampoco llegan a los servicios del CONAFE. Esta situación, apuntan algunos funcionarios, tendría que ser resuelta por las instancias federales correspondientes; y no estar sujeta a la negociación aislada que los delegados de los estados pudieran hacer con la CONALITEG, a fin de conseguir un *stock* de ejemplares (Macro_Ent Grup_#4_ CONAFE).

Reconocen que en las escuelas lejanas, los LEC suelen comprar material didáctico con lo “poquito que le dan para viajar”, para que los niños puedan trabajar. Ya es hora, dicen, que el sistema asuma la responsabilidad de que el CONAFE sigue existiendo y requiere apoyos para funcionar.

Por su parte, las AEL reportan claroscuros en relación a la suficiencia de materiales educativos. Por un lado, indican que las UAA llegan de manera suficiente para que cada alumno inscrito cuente con su ejemplar; por otro, acusan una marcada escases de materiales de apoyo para las actividades que propone el modelo, sobre todo las

vinculadas a la investigación y la consulta bibliográfica. En este último punto coinciden con los señalamientos críticos de las AEF.

El reporte de las AEL de Sinaloa representa un buen ejemplo de esta perspectiva. Las autoridades de este estado indican que reciben la cantidad suficiente de UAA para los estudiantes de los diferentes niveles; incluso, apuntan que ya recibieron ejemplares corregidos, distinto a otros años, cuando llegaban con fe de erratas y ellos tenía que corregir. Afirman que en el presente Ciclo Escolar, cada alumno cuenta con un juego de materiales.

En contraparte, las autoridades señalan un problema de suficiencia en relación a las bibliotecas comunitarias. Al parecer "tiene muchos años que no llegan bibliotecas a las comunidades", cuestión contradictoria porque se requiere bibliografía para las actividades de investigación que propone el modelo.

> Anteriormente CONAFE tenía muchas bibliotecas que le llegaban año con año y ahí podían hacer muchas investigaciones los alumnos. Tenemos varios Ciclos Escolaresque no se nos dota de una biblioteca escolar, sin embargo, [se resuelve] con los libros de texto, que también son complemento para la investigación (…), se están integrando los libros de texto y bibliografía que ya existían en las comunidades. Si tuviéramos más material para la investigación, sería más rica esta parte en la propuesta (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Respecto a los materiales didácticos, se deja sentir una queja por la escasez de los mismos en las aulas, sobre todo del preescolar comunitario. Para algunos funcionarios, este material es necesario para "perfeccionar" el Modelo ABCD: "Lo único que yo pusiera ahí para el perfeccionamiento del nuevo modelo, es que existiera más material didáctico. El que hay es muy bueno (…), lo único que yo pondría para perfeccionar [el Modelo ABCD] es más material didáctico, para el LEC y para los niños" (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Esta situación se traslada también en los campamentos agrícolas de niños migrantes, aunque de manera más acusada, debido a que el número de alumnos y de Líderes que se encuentran en los campamentos rebasa con mucho los parámetros establecidos para la dotación de materiales,

> A los campamentos agrícolas (…) nos consideran igual que una comunidad rural. Entonces una comunidad rural puede tener hasta máximo 29 niños y un

> campamento agrícola puede tener hasta 300 niños (…) ¡Y nos mandan el mismo material para el aula de una comunidad! (…) ¡En un campo agrícola, yo puedo tener hasta siete LEC con 30, con 30 niños cada uno! ¡Es imposible! Y eso lo he externado con todo mundo y no ha habido una solución (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Las AEL de este estado informan que llevan material a los LEC cuando trabajan con ellos las UAA, durante los periodos de capacitación en las aulas. Consideran que es un problema promover la tutoría entre los niños cuando los líderes no tienen material suficiente.

Las autoridades educativas de Yucatán, al igual que las de Sinaloa, reconocen que sin material suficiente dificilmente los Líderes pueden profundizar en el tratamiento de los contenidos indicados en el Modelo ABCD. Indican que sólo se les proporcionó un juego de LTG y "no les hemos dado bibliotecas"; además, advierten con preocupación que a los LEC se les indica trabajar con textos, interactuar con ellos para dar solución a los desafíos y desarrollar la investigación; pero carecen de ellos en la comunidad (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AE).

En Guanajuato se enfrenta una situación similar. Si bien las AEL afirman que reciben UAA y LTG suficientes –un juego por alumno- y cuentan con bibliotecas en todas las localidades, no dejan de reconocer que la mayoría de los libros son cuentos y "eso impide la investigación en comunidad". Valoran que en las sedes regionales se cuente con bibliotecas para apoyar el trabajo de los líderes; pero saben que "el problema de las bibliotecas es que son viejitas, tienen libros de todo tipo, [pero] no para investigación" (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

De la misma manera, las AEL de Veracruz informan de la dotación completa de UAA para los alumnos de los distintos niveles, aunque recuerdan que cuando se inició el modelo hubo retraso en la dotación y fue muy complicado para los LEC trabajar con los alumnos usando fotocopias, por falta de material adecuado (Ver_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Asimismo, reconocen que en algunas comunidades las bibliotecas no tienen libros suficientes, incluso manifiestan asombro de que no se encuentren las ediciones básicas del CONAFE, como podría suponerse con la aplicación del nuevo modelo. Así lo manifestó una coordinadora:

> En cuanto a las bibliotecas, pues (…) no hay suficiente material, incluso yo el año pasado fui a una comunidad de mi región, que se llama la Manzana 2, del municipio de Huatusco ¡Y ahí no hay una sola edición de CONAFE! Hay libros del Rincón de la SEP, y si hay más o menos suficientes, pero de CONAFE no hay ninguna sola edición. A mí me llamó la atención porque esa comunidad lleva años siendo atendida por parte de CONAFE (…). Hay comunidades que no tienen nada, porque pues, efectivamente hay comunidades que ya no cuentan con las ediciones básicas de CONAFE, ya ni hablar de bibliotecas, de enciclopedias. Esta sí es una de las carencias que tenemos (Ver_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Con añoranza, las AEL con varios años de trabajo en las oficinas estatales, recuerdan que cuando "nació la metodología hace 20 años, teníamos bibliotecas enormes [y] videotecas" y advierten una gran diferencia con los acervos de las bibliotecas actuales que se encuentran en campo (Ver_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Los materiales didácticos para las escuelas comunitarias de CONAFE suelen conseguirse por gestiones a nivel estatal, ya que no existe una política nacional que atienda las necesidades de estos servicios de manera equitativa. En Durango, la Delegada "consiguió un buen número de paquetes de útiles" (casi 400) y uniformes, de los que otorga el Gobierno del Estado a las escuelas generales. La dotación de paquetes se canalizó a los centros comunitarios de San Juan Guadalupe, un municipio del semi desierto de Durango, para que los niños y los LEC de esta región contaran por lo menos ese Ciclo Escolar con suficiente material (Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE_AEL).

Por su parte, la mayoría de los LEC entrevistados reportan tener suficientes UAA para los alumnos; no obstante, señalan una evidente insuficiencia de materiales de apoyo y de consulta indispensables para realizar las actividades, tales como LTG, bibliotecas, diccionarios o enciclopedias. A veces sólo cuentan con un LTG por asignatura y por grado para tratar un tema común con todos alumnos, como un LEC de primaria de Yucatán, que sólo tenía un libro de Historia de cuarto grado, el cual consideraba idóneo para estudiar la gesta de Independencia con todo el grupo (Yuc_Micro_Ent Ind_#4_CONAFE_LEC).

Ante esta situación, los LEC se las ingenian para suplir la carencia de material con actividades que permitan el trabajo de todos los alummnos a la vez, como sucedió en Durango, cuando un LEC de secundaria organizó a los alumnos para que mientras unos trabajaran pensamiento matemático, otros lo hicieran con lenguaje y comunicación. Este líder atendía ocho alumnos y sólo contaba con tres paquetes de UAA por cada campo formativo (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_CONAFE_LEC).

Puntualizó además que si en ese momento contaban “con un poquito más de material”, se debía a que les llegó por “un traslado”. Al parecer, se había retirado el servicio de una comunidad relativamente cercana y heredaron algunos libros disponibles. “Deshicieron una comunidad y nos trajeron más material”, comentó. Para este Líder, material didáctico es el que más hace falta porque “constantemente los alumnos están exponiendo” y se utilizan láminas, pegamento y cintas; los padres de familia son quienes se organizan para comprar este tipo de material (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_CONAFE_LEC).

La insuficiencia de LTG es una dificultad cotidiana en los centros CONAFE que las AEL tratan de resolver de diferente manera, incluso comprando textos de editoriales privadas. Así lo hizo en una ocasión la Delegada de Yucatán, con el fin de que los alumnos de telesecundaria tuvieran apoyo para realizar las investigaciones y la indagación que demanda en nuevo modelo (Yuc_Micro_Ent Ind_#3_CONAFE_LEC).

Una CT del mismo estado, ratificó las dificultades señaladas. Observó que a veces existe un solo libro para todos los alumnos y la opción que representa el Internet para buscar información no es viable en comunidades donde no hay conectividad. La contradicción entre lo que pide el modelo y la disponibilidad de material es aguda.

> Consultar y buscar información es un poco complejo, porque carecemos de material biblioGráfico y no es el suficiente. Lo vemos al momento de estudiar las Unidades, optamos por Internet pero no todas las comunidades cuentan con ese servicio. Es algo contradictorio lo que nos pide el modelo cuando no hay el material (Yuc_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_FSA).

Los libros para la biblioteca comunitaria tampoco son suficientes. En Guanajuato, por ejemplo, un LEC de preescolar recibió UAA para todos los alumnos; pero no libros para la biblioteca (Gto_Micro_Ent Ind_#1.1_CONAFE_LEC). Y otro de primaria unitaria recibió una caja con libros de la SEP (al parecer LTG), pero “no venían completos”; los libros para la biblioteca tampoco fueron proporcionados (Gto_Micro_Ent Ind_#2_CONAFE_LEC).

La insuficiencia de materiales no sólo se presenta en las aulas, también ocurre durante los procesos de capacitación de las figuras de acompañamiento. Investigar por cuenta propia es también tarea de estas figuras y enfrentan, como Líderes y alumnos, la carencia de fuentes de consulta. Un capacitador refiere que ante la dificultad de contar con acervos, recaen en el uso casi exclusivo del Internet para recabar información,

contradiciendo las indicaciones de sus coordinadores de buscar información en libros. Estos inconvenientes se reproducen en el trabajo con los Líderes.

> Nosotros cuando estudiamos las unidades [UAA] los únicos libros que tenemos son los de CONAFE. Entonces, lo que nos piden nuestros coordinadores y los que nos forman como capacitadores, es que investiguemos en libros, pero no tenemos materiales para investigar en libros. Lo que menos quieren ellos es que nosotros investigamos en Internet, pero recaemos siempre Internet porque no hay materiales para investigar aquí o al menos en la región. Esta región está así, las comunidades no tienen ni un material para estudiar y mucho menos Internet para poder realizar un estudio autónomo de las unidades de aprendizaje. No tenemos forma de investigar, por lo tanto no lo hacen los alumnos (Yuc_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_FSA).

Respecto a la disponibilidad de otro tipo de materiales didácticos, también se “batalla” en las aulas. En Guanajuato, un LE de primaria indicó que escasean los diccionarios en buen estado para que los alumnos puedan “encontrar las palabras que queremos”. El problema no se reduce a que los diccionarios disponibles están maltratados y no tienen pastas, sino que están “muy pequeños, muy delgaditos”. A veces, para consultar el significado de una palabra, tienen que buscar en todos los diccionarios, hasta que la “encuentran”; suelen revisar uno a uno con la idea de dar con la palabra en alguno de ellos, no obstante, “el chiste es que muchas veces no la encontramos” en ninguno (Gto_Micro_Ent Ind_#2_CONAFE_LEC).

De acuerdo con el análisis de la información en este rubro, las UAA son suficientes para la población atendida por servicios del CONAFE. Al parecer, la dotación de UAA para cada uno de los alumnos constituye uno de los procesos más cuidados tanto por las autoridades federales como por las estatales. No obstante, se registra insuficiencia de LTG y acervos biblioGráficos en las escuelas; los LEC refieren no disponer de suficientes materiales de apoyo para las planeaciones didácticas y el desarrollo de las clases.

Las bibliotecas escolar y del aula no existen en todas las escuelas comunitarias, y cuando se instalan los acervos, llegan incompletos. La insuficiencia de materiales de consulta y de apoyo para las actividades de investigación y el aprendizaje autónomo, parece ser una problemática a nivel nacional que tendrá que atenderse en el corto plazo para que el Modelo ABCD educativo prospere.

4.2.2.3. Oportunidad en la distribución de los materiales educativos

En la mayoría de los estados del estudio, los mecanismos de distribución para que las UAA estén disponibles en las aulas antes de iniciar el Ciclo Escolar, parecen funcionar de manera eficiente, aún en aquellos con dificultades de acceso a las comunidades. Las rutas para la distribución tienen particularidades en los diferentes Estados.

En Chiapas, las autoridades estatales reportan que tienen la ventaja de que los LTG llegan desde el mes de enero, de tal forma que su distribución se hace en tiempo y forma. En cambio, las Unidades suelen llegar en el mes de junio, pero cuentan con ellas a tiempo, antes incluso de empezar tanto la formación inicial e intensiva de los líderes, como el Ciclo Escolar en los centros educativos comunitarios.

Las UAA como otros materiales llegan al almacén de la Delegación; la distribución se hace de acuerdo a las necesidades de los servicios en cada una de las regiones que conforman la entidad. El principal criterio para el suministro de estos materiales es el número de alumnos inscritos en cada nivel. Suelen entregarse a los padres de familia de manera anticipada, mucho antes de iniciar el Ciclo Escolar, como reportó una funcionaria:

> [El material] se entrega a cada una de las regiones, son 46 regiones, y se le envía de acuerdo al número de alumnos que tienen por cada nivel educativo. El criterio es el número de alumnos. Se tiene una reunión con los padres de familia donde se les entregan boletas de calificación de fin de año y en ese momento se hace entrega del material para el próximo Ciclo Escolar (Chi_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Desde hace años, las APEC llegan a las sedes regionales para recoger el material y llevarlo a su comunidad. Ese es el procedimiento, no se les otorga algún apoyo. A veces, para compartir los gastos de trasporte, las APEC de varias comunidades llevan una camioneta y van dejando el material en cada una de las escuelas. Las APEC son las que distribuyen los libros de texto, las unidades de aprendizaje, el material didáctico y los auxiliares didácticos; y al inicio del ciclo van a recoger al correspondiente LEC para llevarlo a la comunidad (Chi_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Las AEL informan que cuando los padres de familia, por alguna razón, no han podido llevar todos los materiales a la comunidad con la debida anticipación, es el LEC quien lleva “el paquete de libros completo” desde el primer día que llega a la escuela, siempre de acuerdo a la matrícula registrada (Chi_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL**).**

En Durango la ruta varía un poco, pero parece tener la misma base. Las UAA y los paquetes de útiles para los niños llegan directamente a la bodega del CONAFE. Incluso los LTG que llegan en el camión destinado a la secretaría de educación estatal, son trasladados al almacén de CONAFE para evitar hacer doble maniobra.

Una vez que se tiene concentrado todo el material, se envía a las sedes regionales donde se entrega a los LEC para su formación inicial y a las APEC para los alumnos, de acuerdo al cotejo de la matrícula.

En esta entidad, los materiales llegan a las sedes regionales, el primer día del Ciclo Escolar, en el mes de agosto. En este caso, son las APEC de cada centro las depositarias de estos recursos. Se realiza una reunión en cada sede a la que asisten los coordinadores académicos, quienes junto con los auxiliares de operación se encargan de entregar el material a los representantes de los padres de familia,

> Más o menos el 10 de agosto citamos a todos las APEC, a todos los presidentes de la asociación de padres de familia en la sede regional para entregarles (…), los documentos oficiales de certificación. Ese día le entregan el paquete de libros de acuerdo a la matrícula al presidente de APEC que va a recoger (…), entonces se los llevan desde ese día, también los útiles, sus materiales de aula, todo el paquete. Y ahí en ese momento, aprovechando que traían vehículo [se entregan] los libros de texto y los paquetes [de material didáctico]. Y cuando (más tarde) vinieron por el LEC, en esos casos (…) ya estaba el paquete en la comunidad (…). Nos funcionó hacer esa estrategia; pero sí dependemos de que (los materiales) nos lleguen a tiempo allá [en el almacén] (Dgo_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

En ocasiones, los LEC apoyan en el traslado de los materiales a la localidad. Es el caso de un LEC de secundaria que recoge las UAA en la Delegación estatal y viaja en camión hasta el entronque de la carretera, donde los padres de familia lo reciben para ayudarlo con los paquetes (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_CONAFE_LEC). O el caso de un LEC de primaria que traslada en su carro el material didáctico (cartulinas, plumones, resistol, libros) que le entregan en la "primera capacitación" (Dgo_Micro_Ent Ind_#4_CONAFE_LEC). Al parecer, cuando las localidades se encuentran lejos de la sede regional del CONAFE, las AEL "mandan a traer a los padres para que apoyen con el material"; o cuando vienen por los LEC a la delegación para llevarlo a la comunidad, "ahí aprovechan para cargar todo".

En Durango, los mecanismos de distribución de las UAA suele complementarse con otras estrategias para conseguir que todos los alumnos cuenten con ellas en tiempo y forma. Las UAA son reutilizadas por otros alumnos o para los padres de familia que requieren apoyo para poder involucrarse en las Redes de Tutoría o en las Comunidades de Aprendizaje que propone el Modelo ABCD:

> Las Unidades [Autónomas] de Aprendizaje se pueden volver a utilizar porque no hay adecuaciones muy profundas; además el niño no las utiliza tal cual como un libro de texto, sino que él sólo sigue indicaciones y las debe de realizar en su cuaderno. Eso nos da pauta para poder prestarles a los padres de familia para que lleguen a estudiar cuando están en una Comunidad de Aprendizaje (Dgo_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

En Guanajuato la logística de distribución de materiales es similar a las de Chiapas y Durango. Las UAA también llegan de oficinas centrales al almacén dispuesto para el caso; después se envían a la Delegación estatal del CONAFE, donde se programa la dotación a todas las localidades de acuerdo a una matriz de distribución previa. Los paquetes se despachan a las coordinaciones regionales, donde se entregan a cada una de las APEC en una reunión formal, con suficiente anticipación para que estos materiales estén en las localidades al inicio del Ciclo Escolar. De otro modo, según las AEL, sería imposible llevar los materiales a las 847 localidades que existen en el Estado (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Las AEL informan que al inicio de la aplicación del modelo, contaron con un recurso para fotocopiar las UAA porque no llegaron con anticipación; así trabajaron la tutoría con los LEC: “Posteriormente ya llegaron los libros de las unidades y llegaron para todos” (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

En Guanajuato, la participación de las APEC en la distribución de materiales es considerada de suma importancia. Las AEL informan que en ocasiones se establecen subsedes regionales, con el fin de acercarse más a las localidades y facilitar el traslado de las APEC:

> Incluso también se dan subsedes para las reuniones de APEC; no necesariamente tienen que ir hasta la sede regional [para recoger el material]. Tratamos de acercarnos un poquito más, en mi caso, por ejemplo, yo se lo llevo a [una localidad] y ahí asisten los presidentes de APEC (…). Tratamos de acercarnos lo más posible (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

La presidenta de una APEC de primaria cuenta que para traer los materiales a la localidad cooperan entre ellos para “pagar un carro” que los lleva a la sede indicada; recogen material para alumnos de primaria como de preescolar. Uno o dos padres, asisten a la reunión organizada para el caso. Dice que la última vez que fueron “costó 500 pesos el puro carro”; al conductor, el costo del desayuno “se les da aparte de los 500 pesos” (Gto_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_APEC).

El LEC de preescolar ratifica lo dicho por la presidente de la APEC. Informa que son la presidenta y la secretaria de la APEC quienes asisten a la reunión donde les entregan los materiales. Se organizan para el traslado, a veces se van en “micro”, otras “contratan una camioneta especial. (…) cooperan entre ambos programas [preescolar y primaria]” (Gto_Micro_Ent Ind_#1.1_CONAFE_LEC).

Por su parte, el LEC de primaria confirma que la APEC acude a recoger los materiales previa cita de la coordinación regional. No asiste “toda la APEC”, solo algunos padres. Una vez “le tocó ir con la APEC” a San Luis de la Paz, la sede regional (Gto_Micro_Ent Ind_#2_CONAFE_LEC).

La distribución de materiales en Sinaloa también se apoya en la participación de las APEC, pero con la variante de intervención directa de los LEC y de las figuras de acompañamiento cuando se trata de los servicios para migrantes. Los presidentes de las APEC suelen acudir a la reunión donde recogen los materiales y “se lo llevan junto con el LEC [para] la instalación del servicio.” En caso de que un material llegue a destiempo, se le entrega al LEC posteriormente, quien se encarga de llevarlo a la escuela (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE).

El material para niños y jóvenes migrantes lo trasladan “los muchachos” a los campos, los líderes, capacitadores y asistentes. En el caso de “la agrícola”, el apoyo de materiales se hace llegar con la trabajadora social (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE).

Las AEL consideran importante destacar que en Sinaloa hay educación comunitaria y migrante; es el Estado que “más atiende migrantes en el país”. En su opinión, la estrategia de distribución de materiales para migrantes es una tarea que debe cumplirse al cien por ciento, porque “son los niños que más lo necesitan (…) no sabemos cuánto tiempo van a estar esos niños, ni cuándo van a llegar, ni cuándo se van a ir”. El mobiliario y los materiales son importantes para lleguen, atenderlos; “tener todo al cien para que

cuando se vayan a otro lugar tengan sus documentos" (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

En Sinaloa, los CT son las figuras encargadas de verificar que los materiales estén en la comunidad, disponibles para el trabajo escolar:

> Tienen un numero de comunidades asignadas; y ellos, en su [primera] visita verifican que los materiales estén en comunidad, que hayan llegado, se hayan entregado de la forma en que se debe: las unidades, los materiales básicos, los útiles escolares, todo eso. El Capacitador parte de su visita es revisar que eso también esté en la comunidad (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE).

En Veracruz, también son las APEC las que se encargan de acudir a las "juntas de entrega", recibir el "material de comunidad" (UAA y LTG) y llevarlo a la escuelas de su localidad: "La APEC tiene que acudir a la sede de formación a recoger su material y llevárselo, a lo mejor en un vehículo, dependiendo de la magnitud del material, hasta la comunidad" (Ver_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

En cambio, si se trata de "material de formación", se le entrega directamente a los LEC. Las AEL consideran que la distribución de este material es más fácil, porque los Líderes sólo tienen que solicitarlo para que se les proporcione.

La descripción analítica en este rubro indica que los materiales educativos llegan a las comunidades, aún las más alejadas, gracias a la participación y compromiso de las APEC. La distribución de materiales para las escuelas del CONAFE, depende en gran parte de los recursos y disposición de los padres; su apoyo es fundamental para que las UAA y otros materiales, como los LTG, estén disponibles para docentes y alumnos antes de iniciar el Ciclo Escolar.

4.2.3. Conclusiones de Materiales Educativos

Un análisis comparativo de la problemática relacionada con la Dimensión Materiales Educativos, en ambos subsistemas, arroja las siguientes conclusiones.

En la SEP como en el CONAFE se hacen importantes esfuerzos para que los materiales educativos básicos, LTG y UAA respectivamente, lleguen a las escuelas de todos los niveles educativos. Al parecer, gran parte del presupuesto de estas dependencias se canaliza a la producción de estos materiales y su distribución a los almacenes de todas

las entidades del país. Durante la visita a los estados, se registró que en la mayoría de las escuelas estos materiales estaban a disposición de los alumnos entes de iniciar el Ciclo Escolar.

Los mecanismos de distribución de los materiales a las escuelas presentan énfasis particulares en cada uno de los subsistemas. En la SEP, los procesos de distribución se apoyan mayormente en la estructura de supervisión escolar de los estados; la logística contempla la concentración de materiales en las zonas escolares de cada entidad y la gestión local de los supervisores con otras dependencias, autoridades municipales o padres de familia, para hacer llegar los materiales a las escuelas, aunque la mayoría de las veces el traslado recae en estos segundos actores educativos. De igual manera, en el CONAFE, la distribución de materiales descansa en la estructura de participación social conformada para los servicios comunitarios. La entrega oportuna de los materiales, incluso en las escuelas más alejadas e inaccesibles, es posible por la participación y aporte económico de los padres familia y sus organismos de representación.

La producción de materiales en lenguas indígenas está concentrada en la DGEI de la SEP y, en el fondo editorial de la dependencia existe un importante acervo para atender a la población indígena y migrante. Sin embargo, en las escuelas de ambos subsistemas, es notoria la carencia de materiales para el estudio y fomento de las lenguas originarias.

Fortalezas

SEP

Una fortaleza identificada en este subsistema está relacionada con la gestión de las autoridades educativas estatales para elaborar y editar materiales pertinentes para el trabajo con grupos multigrado; en respuesta a las necesidades que enfrentan los docentes en las aulas. Las producciones estatales están contextualizadas y se basan en problemáticas educativas regionales; no obstante, en conjunto muestran los principales temas que podría contemplar una propuesta a nivel nacional: planeación y organización de contenidos curriculares; estrategias de organización del grupo y evaluación de los aprendizajes; así como materiales en lenguas originarias. Estos esfuerzos locales representan una diversidad de experiencias que pueden ser referentes de mejora para la educación multigrado en nuestro país.

La producción de materiales en diversas lenguas indígenas, de parte de la DGEI, constituye un programa exitoso y un acierto de la política educativa que es valorado por las AEL como por los docentes que laboran en contextos indígenas.

CONAFE

Una de las fortalezas del CONAFE consiste en la logística de distribución de materiales a los centros educativos comunitarios. Por lo general los alumnos cuentan con un juego de UAA al inicio del Ciclo Escolar para apoyar su trabajo escolar.

Áreas de oportunidad

SEP

La SEP tiene el desafío de diseñar y editar materiales basados en metodologías de trabajo multigrado, tanto para docentes como para alumnos, para todos los niveles educativos. Particularmente, el diseño de materiales para telesecundaria, congruentes con el plan de estudios vigente, resulta una prioridad para la atención adecuada y equitativa a esta modalidad educativa.

El diseño de materiales para educación multigrado tendría que estar asociado a una organización curricular específica para este tipo de organización, que permitiera mayor pertinencia de los mismos en los diferentes niveles educativos. Es necesario revisar la elaboración de materiales por Ciclos Escolarespara que respondan con mayor pertinencia a las diversas formas de organización de los alumnos en escuelas multigrado. La organización por ciclos no es la única posible y los materiales así propuestos no son adecuados para todos los agrupameintos.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, es importante la elaboración y edición más sistemática de materiales para alumnos con necesidades educativas especiales, para apoyar el trabajo de los docentes y los aprendizajes de los alumnos.

CONAFE

Este subsistema enfrenta el reto de revisar las UAA para que los temas y actividades propuestas sean adecuadas para cada cada uno de los niveles educativos, sobre todo para educación preescolar.

Un área de oportunidad de los servicios educativos del CONAFE es atender la dotación suficiente y adecuada de materiales de apoyo para cada una de las escuelas, necesarios para las actividades de consulta e investigación que propone el modelo. El manejo de las UAA supone que los alumnos y los líderes cuenten con suficientes materiales biblioGráficos e informáticos para las plantear y resolver desafíos, y al no contar con ellos se abre una brecha de desigualdad educativa.

El CONAFE también tendría que revisar la contribución de las APEC en el funcionamiento de los servicios comunitarios, con el fin de que no constituya una debilidad de la política educativa. Las APEC contribuyen con alimentación para el líder, material didáctico para los niños, limpieza del aula, construcción y mantenimiento de los espacios escolares, vigilancia de la escuela y, como ya se anotó, para el traslado y distribución oportuna de los materiales a las aulas, entre otras cosas. Los aportes económicos y en mano de obra de las familias, ponen en cuestión la gratuidad de la educación pública, en territorios con rasgos de marginación y vulnerabilidad que requieren de mayores apoyos.

4.3. Formación Inicial y Continua

La formación inicial para la docencia establece la complementariedad entre los saberes disciplinares específicos y los conocimientos pedagógicos para la mediación didáctica. De igual forma, plantea el desarrollo de capacidades para que el docente reconozca su contexto de acción y los problemas que puede enfrentar, a fin de desarrollar procesos de análisis, reflexión, adecuación e implementación de ambientes promotores de la adquisición de saberes.

Una de las tareas primordiales de la formación inicial de profesores consiste en fomentar durante todo el trayecto de formación, bases para la adquisición de competencias que puedan ponerse en práctica en múltiples contextos dada la diversidad regional, cultural y lingüística del territorio mexicano. Para ello, desde las instituciones formadoras se busca dotar a los docentes en formación de herramientas sociales, psicológicas, didácticas y pedagógicas a fin de enfrentar su ejercicio profesional.

La formación continua, por su parte, realiza ajustes a la actividad profesional en el servicio, dotando a los docentes de condiciones para afrontar las situaciones y contingencias propias del escenario en el que se desempeñan.

En este apartado se realiza un análisis de la información recabada en entrevistas a distintas figuras educativas, centrando la revisión en el nivel meso por la mayor información proporcionada con respecto al proceso bajo el cual los docentes en formación desarrollan saberes en las instituciones formadoras, su transición hacia el ejercicio profesional a partir de la demostración de idoneidad ante Servicio Profesional Docente, los primeros años de docencia, así como los trayectos cursados en las instancias de formación continua.

Además, se indaga en los criterios sobre la suficiencia y pertinencia de los programas de formación inicial y continua a los que acceden los maestros a fin de valorar la pertinencia de la oferta en relación a las competencias docentes adecuadas para la atención de las escuelas multigrado en sus diferentes tipos de servicio, así como la capacidad de respuesta del perfil idóneo establecido para desempeñar su labor educativa en estos centros escolares.

Se caracterizan las visiones sobre la formación para el servicio educativo ofertada por las instituciones de educación superior para profesionales de la docencia, bajo la consideración de la suficiencia en tanto a saberes adquiridos y habilidades desarrolladas, adaptabilidad al escenario multigrado, pertinencia de lo adquirido en función de la puesta en marcha y la congruencia de las condiciones de formación o adquisición de perfil en congruencia con las necesidades latentes de los contextos de inserción.

Este apartado se desarrolla en dos grandes temáticas: la estructura de la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Fomento Educativo. En ambas temáticas, se aborda el análisis del perfil de ingreso al servicio profesional, la pertinencia y suficiencia en la formación inicial y continua, para cerrar con un espacio de reflexiones a manera de conclusión.

4.3.1. SEP

4.3.1.1 Idoneidad en el perfil de ingreso al servicio

Perfil Profesional, Dimensiones, Parámetros e Indicadores para la docencia

De acuerdo con el marco normativo establecido por la Ley General de Servicio Profesional Docente, en el artículo 4º, fracción XXXII, puede entenderse la idoneidad como los “conocimientos y capacidades del personal docente” descritos a partir del Perfil, Dimensiones, Parámetros e Indicadores en donde se hacen explícitos de forma detallada los conocimientos, aptitudes y capacidades, que permiten identificar las fortalezas y debilidades del aspirante (DOF, 2013b). Se establecen descriptores específicos que dan cuenta de las características deseables en el docente, los cuales refieren al conocimiento del alumno, la intervención didáctica adecuada, la mejora profesional continua, la responsabilidad ético profesional y el vínculo que establece entre la escuela y la comunidad.

El Perfil Profesional, Dimensiones, Parámetros e Indicadores para la docencia, posee características similares para todos los niveles y modalidades educativas, salvo por las particularidades que son acordes a las metodologías propias del preescolar, primaria o secundaria, ésta última en las disciplinas específicas o asignaturas que se imparten.

A partir del estudio evaluativo sobre las condiciones de las escuelas multigrado en el país, mediante la recopilación de información en las entidades y durante las entrevistas aplicadas a figuras educativas durante la presente evaluación se pueden percibir dos posicionamientos sobre el perfil idóneo y su pertinencia en la educación multigrado. AEL de Guanajuato destacaron que un perfil idóneo para todos los niveles y modalidades educativas no permite identificar las potencialidades del docente para adentrarse a la educación multigrado: “No hay unos documentos que nos definan cuáles son los perfiles y los indicadores que nos permitieran seleccionar aquellos maestros que serían idóneos para trabajar en una escuela multigrado” (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

De la misma manera, en el estado de Durango, AEL refieren que el Perfil idóneo establecido presenta una baja relación con el tipo de centro educativo en que se insertan los docentes:

> Ellos [se refieren a las autoridades a quienes corresponde aplicar los lineamientos de la LGSPD] no consideran nunca si los maestros van a una escuela de organización completa, o si van a una unitaria. Desde los niveles hacemos el pase de plazas vacantes y sobre esas plazas es como se va haciendo la asignación del servicio profesional docente. (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Esta opinión considera que no se examina o reconoce si en los recién egresados de Instituciones Formadoras de Docentes poseen los conocimientos y las habilidades

necesarios para adentrarse a las particularidades de un grupo, escuela y comunidad multigrado.

En Yucatán las AEL identificaron la necesidad de una definición de idoneidad en términos de lo que normativamente se demanda de un perfil deseable para el acceso al servicio educativo, así como de las implicaciones que tienen esos rasgos para el conocimiento, habilidad y aptitud acorde al contexto multigrado (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En cambio, existen opiniones que avalan la conveniencia de contar con un Perfil, Parámetros e Indicadores aplicables a todas las modalidades educativas. En la misma entidad a nivel micro, se observa asignación de docentes de preescolar en educación primaria consideradas como de "alto nivel de responsabilidad" (Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA) y que, de acuerdo con la percepción de la figura de supervisión y acompañamiento, solo requieren capacitación para atender el nivel.

En Sinaloa, AEL consideran que, desde su revisión personal y a través de la experiencia de acompañamiento con directivos y docentes, el término idoneidad puede ser adecuado, aunque no claramente ligado a la formación para la educación multigrado: "la verdad es que las bases de la idoneidad representan los alumnos que se hacen acreedores de una plaza ya pasaron por el título de esta simbología de idoneidad ya con un examen que da cuenta de habilidades intelectuales, habilidades didácticas y poder traspasar sus conocimientos a contextos educativos" (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). Expresaron que se identifican un Perfil, Parámetros e Indicadores, así como el diseño de los reactivos de la prueba estandarizada para el ingreso al servicio, acordes para las escuelas que atienden los docentes:

> Tenemos unos Perfiles, Parámetros e Indicadores que están diseñados de manera única y estandarizada para un maestro con un perfil general (…) No hay un perfil específico, nunca vi un perfil específico para maestros de escuela multigrado, es lo que les comentaba hace un momento, existe primaria, secundaria, etcétera, pero no tiene variantes, no tiene especificidad, a excepción de secundaria con las modalidades que tenemos, en este sentido los alumnos responden a una examinación que es idéntica para todos (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Las posturas asumidas por los agentes educativos que presentan las opiniones anteriores se basan en la experiencia personal con relación al perfil idóneo y sus implicaciones en los resultados en la práctica docente. Mientras en la primera visión existe preocupación por un Perfil acorde a las necesidades del multigrado, la segunda percepción asume que

es el Perfil general el que permite competencias docentes para actuar en diversos escenarios y modalidades.

En Sinaloa existe el planteamiento de la necesidad de definir a nivel federal el tipo de perfil que requieren, pensando en las necesidades que detectan para la atención social y cultural en el medio rural:

> Tenemos que seguir discutiendo a nivel nacional el tipo de profesor que nosotros necesitamos que no tenga sólo capacidad para poder interpretar y para poder comprender y actuar de acuerdo con la cultura de las comunidades y donde está inserta la escuela rural a trabajar, tenemos necesidad de un profesor que viva en el contexto, no lo podemos conseguir o no se puede contar, tiene que asegurarse que efectivamente el profesor está ahí en la comunidad (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Una preocupación constante detectada por AEL relacionadas con las instituciones formadoras de docentes es dar congruencia al perfil de egreso de los docentes en formación, para que éste sea acorde al Perfil establecido por Servicio Profesional Docente (SPD), y para ello, una necesidad sentida es la incorporación a las escuelas normales de profesores formadores de futuros docentes con experiencia en la educación básica, particularmente multigrado:

> Tanto en las escuelas normales como en otras instituciones donde entran muchos maestros a formar sin perfil de haber sido maestro de educación básica queda como una parte ausente ahí y ese espacio pues en algunos no se identifican, si yo tengo un maestro un psicólogo en algo sobre adaptaciones curriculares, por ejemplo, el maestro le va a decir desde su creencia cómo puede adecuar esa situación curricular a un problema de aprendizaje o un problema particular del grupo, pero la experiencia se identifica (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Sobre la puesta en marcha de los conocimientos obtenidos para un perfil adecuado en la docencia, AEL relacionadas a la formación inicial en Sinaloa reflexionan sobre el perfil del egresado de escuelas normales y la confrontación con la realidad:

> La escuela normal plantea unas ideas, pero si no es así, entonces el muchacho no le encuentra sentido a lo que hace y dice que lo que hizo en la Normal como institución formadora de docentes que les dio las bases teóricas no tenía razón de ser (…), él va a saber que no nada más va a tener que ir a replicar o a reproducir un contenido o un aprendizaje clave dentro del aula (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En este sentido se reflexiona sobre la utilidad de la formación para la adquisición de un perfil acorde a las necesidades en la práctica.

El perfil idóneo, de acuerdo con la normatividad establecida por el SPD se evalúa, determina y legitima a partir de una prueba escrita de reactivos para todo aquel que aspira a incorporarse al desempeño educativo. Este procedimiento procura ser congruente con el Perfil, Parámetros e Indicadores determinados por la ley (véase *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos, Convocatoria a concurso de oposición para el ingreso a la educación básica 2018 –201*). Esta articulación entre el Perfil y el instrumento que avala las condiciones de idoneidad en los docentes, es un tema expresado por docentes multigrado y AEL entrevistados en Durango, Sinaloa y San Luís Potosí. Consideraron una baja relación entre estos preceptos y la práctica multigrado, de igual forma mencionaron que existe falta de articulación entre el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales con el panorama contextual multigrado al que se enfrentan los docentes: “El examen me avala que fui primer lugar y me tienes que dar una plaza. Entonces llegan a escuelas multigrado, agrégales que no tienen lo pedagógico y llegan a una escuela multigrado no sabe ni qué hacer entonces cualquier pretexto puede ser utilizado para abandonar la escuelas en dos, tres días, por las distancias” (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL). Además, expresaron que una prueba de reactivos puede ser insuficiente para validar la idoneidad para la docencia.

Un acento particular en Sinaloa lo plantean autoridades locales quienes pueden llegar a considerar este tipo de exámenes de reactivos como una prueba estandarizada transgresora de la equidad. Al respecto, refieren: “Sí encontramos algunos conflictos porque estamos midiendo el mismo instrumento a profesores que se van a desempeñar en el medio urbano y profesores que se van a desempeñar en el medio rural, en la parte más extrema del medio rural” (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). Identifican que, aunque los perfiles de idoneidad con mejor resultado adquirirán plazas en escenarios urbanos, una gran mayoría de docentes con menor resultado en las pruebas desempeñarán su función profesional en contextos rurales, en donde gran proporción de escuelas resultan ser multigrado.

En Durango, Sinaloa, Guanajuato y San Luís Potosí se expresaron ideas desfavorables al examen de reactivos como único medio de legitimación de la idoneidad docente para la inserción al contexto multigrado. Sugieren la aplicación de una prueba menormente homogeneizada, que considere dentro de sus reactivos saberes y habilidades para la actividad profesional en escenarios multigrado. La diversificación de instrumentos para validar el perfil docente puede ser el escenario más deseable, pero al reconocer la

conveniencia de un único recurso, éste debe dar cuenta de que existan en el docente al menos desarrollos cognitivos suficientes para convertirse en habilidades y aptitudes para el quehacer profesional en multigrado, planteando para el instrumento reactivos que permitan identificar niveles de conocimiento, habilidades de comprensión, análisis, síntesis, evaluación y creación, correspondientes a los múltiples escenarios, incluyendo por supuesto el multigrado.

Tutorías al docente novel

En el marco de la idoneidad para la inserción al desempeño profesional en la docencia, las AEF han determinado evaluar al término de dos años de servicio educativo para ratificar los perfiles pertinentes y otorgar carácter permanente a los docentes que demuestren aptitud y competencia suficiente. A fin de ello, durante los dos primeros años de incorporación al servicio educativo, se asigna a los docentes noveles un tutor cuya finalidad es orientar los procesos para la organización, intervención y evaluación en términos de lo disciplinar, lo pedagógico, así como en la organización escolar y en la participación social. El tutor acompaña el proceso en la formación profesional para acreditar de manera adecuada las etapas de evaluación al término del segundo año de inducción.

Las tutorías a los docentes noveles constituyen una preocupación de las AEL, así como del personal con funciones de dirección. En el caso de Durango, la ubicación geográfica de las localidades se establece como una dificultad para los procesos de acompañamiento. La insuficiencia de personal con funciones de tutoría no es una generalidad, pero si una recurrencia en algunas entidades del país, como el caso de San Luís Potosí. La cobertura en consecuencia presenta una tendencia a cumplirse en los contextos urbanos o semiurbanos o en los territorios cercanos a las principales comunidades o cabeceras municipales.

En Veracruz, los docentes insertos en espacios lejanos pueden carecer del suficiente acompañamiento dificultando, la regularización de los servicios de tutoría: “los tengo que visitar en un bimestre por lo menos una vez; pero no nos da el tiempo, por las características de la región, que están lejanas las comunidades” (Ver_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

La inquietud va más allá de una cuestión de cobertura en los procesos de tutoría. La acreditación de un perfil idóneo interesa tanto en la certificación ante el SPD, como en ámbito de la realidad que se enfrenta y en las posibilidades de una adecuada inserción y adaptación a los grupos multigrado. Para ambos casos, el tutor se puede constituir en una figura fundamental a fin de consolidar los saberes teórico-conceptuales, adaptarlos a las necesidades metodológicas de intervención y a la reflexión consciente de la práctica profesional. Al respecto AEL de Guanajuato comentan:

> También tendría que ser algo más específico como, qué tipo de tutor tiene que tener un maestro de nuevo ingreso al sistema educativo atendiendo a estos perfiles. Entonces yo creo que eso nos ayudaría muchísimo en los procesos de desarrollo de un currículo acorde con las características y necesidades de los niños de las escuelas de organización multigrado (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Para que esto se concrete, las AEL de las secretarías de educación tanto en Sinaloa, como Veracruz y Yucatán, detectan la necesidad de identificar perfiles adecuados, seleccionar los pertinentes, capacitarlos en la función de tutoría fortaleciendo la comprensión del escenario multigrado para ejercer adecuadamente, en particular en los primeros años de servicio. Asimismo, se decantan por la selección de tutores con base en la experiencia. Para que esta experiencia sea pertinente a la incorporación del docente novel en contextos multigrado, el tutor requiere haber desarrollado quehacer docente en grupos de diversos y amplios márgenes de edad y desarrollo cognitivo, de esta forma, la experiencia del tutor deriva en acompañamiento pertinente: “Un profesor que sepa sistematizar y que sepa escribir su propia experiencia, que sepa sistematizar sus prácticas las prácticas pedagógicas más distinguidas y con las que él tiene mayor identificación” (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Si bien el aspecto de tutoría no ha constituido el de mayor recurrencia en el discurso de las autoridades locales y docentes, se manifestó como un área de oportunidad detectada para abatir algunos de los problemas no solo de la inserción al contexto multigrado, sino a las dificultades que puede representar el adentrarse al quehacer docente en este escenario sin las herramientas pedagógicas pertinentes y que pueden ser analizadas desde el acompañamiento en tutoría.

Los Perfiles en la Formación Inicial

El actual sistema de ingreso y permanencia al servicio educativo tiene como particularidad que todo aspirante puede acceder al mismo en tanto cumpla con los criterios establecidos además de aprobar el examen correspondiente, de manera independiente a su perfil profesional. De esta forma el acceso a la actividad frente a grupo no se ha ceñido a egresados de instituciones formadoras de docentes, incorporando en esta posibilidad a todas las carreras conocidas como afines o de las ciencias sociales.

Esto adquiere un cuidado específico cuando se trata de educación multigrado. Personal adscrito a la Secretaria de Educación y Cultura del Estado de Sinaloa y a la Sectretaría de Educación de Yucatán, consideran que, para efectos de educación multigrado, representan un riesgo las posibles debilidades en la formación profesional aunadas a un probable desconocimiento del escenario multigrado, así como de las implicaciones de éste. Al respecto refieren a la existencia de docentes "idóneos o de nuevo ingreso que no tienen la formación en lo que se puede decir en una planificación, no conocen normatividad, no conocen lo que son las planificaciones y se dificulta más ese proceso con los niños" (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL). Otro entrevistado destaca lo siguiente: "Tienen por ejemplo formación distinta a la de la Normal y sí bien tienen otras habilidades, en cuestión de diseño de evaluación sí les cuesta mucho entender el sistema" (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA). Reconocen que esto no puede considerarse una falencia exclusiva de los no formados para la docencia, pero que puede representar un obstáculo adicional.

En Guanajuato la opinión de una AEL considera que la dificultad no radica en ser egresado o no de una institución formadora de docentes, sino en la potencialidad adquirida para el desempeño en escenarios diversos, bajo el reconocimiento de que todos requieren procesos formativos para la inserción a escenarios multigrado (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Una supervisión escolar de nivel primaria de Guanajuato, realizó una referencia a las condiciones óptimas de atención a grupos multigrado, el caso de los perfiles que ingresan al servicio siendo docentes de carrera, formados en distinto nivel al que se insertan laboralmente. Se considera que estos perfiles poseen la habilitación para la docencia, pero pueden presentar debilidades para efectuar una mediación pedagógica con los campos de formación, con la profundidad, complejidad o amplitud necesaria o acorde al nivel educativo. Ejemplificando el caso de un perfil de preescolar que se adscribe a

primaria o secundaria con la necesidad de establecer contenidos con un mayor grado de complejidad, o bien, un perfil de secundaria que se incorpora a preescolar bajo la encomienda de adaptar su didáctica y selección de contenidos acordes al desarrollo cognitivo de los alumnos: “Qué pasa si no me mandan maestros con perfil de primaria. Repito, no estoy en contra porque han resultado ser maestras de preescolar muy responsables Sí traen lo mínimo, claro que sí, pero es necesario en algunos casos capacitarlos” (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA). En el caso de telesecundaria en los estados de Veracruz y Yucatán se hacen referencias similares a la situación anterior.

La multiplicidad de disciplinas, grados y diversidades cognitivas que se atienden son un reto importante para los docentes de telesecundaria: “El trabajo del docente en telesecundaria se complica porque tienes: uno nivelar a los alumnos, dos cumplir con los contenidos y tres, en el caso de las escuelas bidocentes, vincular todos estos contenidos de todas las asignaturas que vas a ver y de todos los grados y a esto le sumamos la cuestión (…) que no tenemos materiales” (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA_). La necesidad de materiales específicos para esta modalidad educativa es un tema que se abordó en un apartado anterior.

Pese a lo mencionado, las licenciaturas en educación telesecundaria han logrado general perfiles profesionales cercanos a la idoneidad establecida por el marco normativo, y a su vez, con formación para el acceso a multigrado. Si bien se reconoce que un perfil idóneo se legitima ante las autoridades, pero se demuestra en el quehacer docente; contar con herramientas para manifestar un perfil acorde, así como para acceder al servicio en condiciones del contexto multigrado ha resultado fundamental y, por tanto, la labor de las instituciones formadoras para el caso de esta licenciatura ha sido encomiable.

4.3.1.2. Pertinencia de la formación inicial

La formación inicial para la docencia tiene como propósito central dotar a quienes se van a desempeñar en el servicio, de un catálogo de herramientas teórico-conceptuales, metodológicas y prácticas para identificar el medio de actuación, reconocer el potencial de aprendizaje de los alumnos, diseñar, organizar, intervenir y evaluar aprendizajes, elaborar mediaciones pedagógicas pertinentes y promover el vínculo escuela–comunidad para gestionar mejoras que repercutan en el beneficio escolar.

De las necesidades existentes en la formación, una que preocupa tanto a las AEL como a los docentes, es la ausencia de un componente curricular específico que atienda a multigrado. A pesar de que el Plan de Estudios 2012 permite desde su planteamiento optativo la posibilidad de abordar la temática, la flexibilidad, ausencia en la formalización y la indefinición de un programa específico, han propiciado que en algunas instituciones formadoras no se aborden temáticas multigrado o bien, que se revisen de forma incipiente:

> El nuevo Plan de Estudios 2012 de preescolar y primaria aparece totalmente desdibujada esa atención en la formación a los jóvenes hablo de preescolar y primaria y en el plan de estudios en la malla curricular, en lo personal yo lo puedo decir porque he sido maestra de estos cursos estuve visitando las escuelas multigrado conozco las necesidades que tienen en los diferentes contextos de nuestro San Luis Potosí los maestros, los supervisores, los jefes de sector y duele para un maestro saber que sigue desdibujada la atención a estos maestros (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

Estas opiniones reflejan la necesidad de un currículo formal e incluso integral o exclusivo para formarse en educación multigrado, en atención a la diversidad, de forma que no se cuente solo con seminarios o temáticas aisladas en el currículo, sino un nivel de profundidad meritorio de una modalidad educativa con características propias.

Para las figuras educativas entrevistadas, adolecer de formación para atender grupos multigrado lleva a generar procesos educativos no profesionales, en tanto no son reflexivos o no se fundamentan en teorías del desarrollo, o del aprendizaje, o en la adecuada movilización de saberes, o en la adopción de una didáctica acorde a las necesidades de los alumnos, y la incorporación del medio social para establecer aprendizaje en situación.

Puede determinarse entonces que la formación inicial para la docencia en cierta medida se convierte en una formación *ex situ*, desvinculada de los escenarios de actuación, en la medida en que sus propios docentes identifican la carencia de un Cuadro conceptual, metodológico y sobre todo práctico que permita aprender en, desde y para la práctica. Esta formación en la desvinculación teoría – realidad plantea la compleja tarea de comprender el contexto desde la lejanía. Al respecto, desde el Estado de Sinaloa autoridades educativas locales enuncian:

> El muchacho todavía no alcanza a entender o no conceptualiza, hay problema de transferencia de conocimiento y de mediación entre el maestro que lo está formando y el ideal que le están dando para formarlo, el problema es la mediación, qué hace el profesor que lo está formando pues, eso es lo que quiero dar a entender, si yo lo estoy formando y no tengo yo la formación pues batallo porque mi proceso de mediación se ve limitado, entonces puedo en teoría ayudarlo pero en práctica no, entonces esa mediación no impacta, entonces hay ausencia y por lo tanto no conceptualiza ni siquiera qué es un grupo multigrado, entonces cuando en la escuela teóricamente lo leyó pero jamás vio en la práctica que era eso y cómo se planteaba eso, entonces, por ejemplo, se trabajan los proyectos, por ejemplo, y los proyectos es una parte fundamental que el muchacho lo entiende o lo conceptualiza para que trabaje didácticamente en las aulas de cualquier escuela, no de una escuela en particular, antes se trabajó con unidades didácticas, que era una forma de organizar la enseñanza también, entonces había unidad del grupo que lo trabajo, entonces, esta idea ella la que permea va trabajar con los muchachos ideas concretas en una planeación, pero ahora no se trata de eso (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

A partir de esta opinión, se devela la necesidad por establecer formación inicial vinculada con la práctica en los distintos escenarios y con el reconocimiento de las distintas modalidades educativas. Una formación situada, congruente con el tipo de educación que se promueve. Se hace mención de una formación pedagógica que resulta compleja si no se cuenta con los elementos empíricos o experienciales necesarios para movilizar conocimientos y que estos sean aprendidos por los docentes en formación. La evidencia revela la necesidad por convertir los cursos optativos en currículo formal cuyo eje tenga sus bases en la práctica, que ésta sea suficiente y adecuada. Esto de igual forma lo detectan los docentes en San Luís Potosí, que han vivido esa transición de la formación inicial a la inserción en escuelas multigrado:

> Se nos prepara para un conjunto de prácticas ideales sobre contextos que en realidad no existen y sobre condiciones sociales y culturales que solamente se pueden comprender en el contexto medio, la verdadera práctica multigrado no se construye en las normales si bien hay un conjunto de repertorios, de antecedentes y de asignaturas que podamos hablar la de tronco común, realmente la práctica multigrado se constituye en el contexto multigrado, junto con sus condiciones, adversidades y retos que implica el atender a una colectividad que al principio no te queda muy claro si es un grupo, si es un grado, si es una asignatura o no sabes realmente (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

A este respecto, Esteve (2009, p. 20) menciona que “las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones

de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana". Para que este análisis tenga efecto se deben considerar los diferentes escenarios en que puede ejercer su práctica y para que sea congruente, debe relacionarse con la experiencia directa en los distintos marcos contextuales.

Los esfuerzos y excepciones a la regla son encomiables y constituyen una probable vía de seguimiento para las instituciones formadoras. Tal es el caso de la Normal Rural de Aguilera en Durango con su programa optativo que rescata el trabajo del académico de la Benemérita Normal de Maestros de la Ciudad de México, Cenobio Popoca con una amplia trayectoria en temáticas de la didáctica multigrado. Asimismo, los esfuerzos a partir de cursos optativos de trabajo docente en primarias multigrado que se desarrolla en la Normal de Balancán en Tabasco, también apoyándose en la labor de Popoca y bajo la coordinación del Mtro. José Antonio Moscoso. Como estos ejemplos se han implementado esfuerzos en distintas regiones del país, como la gestión articulada que se desarrolla en Yucatán entre las escuelas de formación de docentes y la Secretaría de Educación en la entidad a través del programa de prácticas profesionales en contextos multigrado, en donde se establecen convenios a fin de formalizar la entrada de sus alumnos de quinto y sexto semestre para generar prácticas multigrado pertinentes, que consideren la experiencia de los docentes frente a grupo, la propia vivencia en el escenario de actuación, y todas las implicaciones metodológicas de planeación, práctica y evaluación. Todo en el marco del desarrollo del servicio social y prácticas profesionales de los alumnos en formación.

En el caso de Guanajuato, se trabaja mediante cursos complementarios de formación que se especializan en dos líneas específicas conocidas como modalidades de trabajo: la escuela multigrado, para educación primaria, y el Jardín de niños unitario. Ambos trayectos centran su atención en la parte pedagógica y de construcción de ambientes de aprendizaje propicios para los alumnos, dado su diagnóstico, reconocimiento de potencialidades y necesidades formativas. Abona de igual manera, al conocimiento disciplinar específico de acuerdo con los campos de formación que se abordan. De igual manera, ambos programas son de amplio interés y se ofertan año con año procurando adaptarse a las condiciones de las escuelas multigrado.

Estos programas además tienen la intención de generar movilidad estudiantil a partir de programas de intercambio para complementar la formación profesional para la docencia,

todo bajo la premisa de fortalecer el conocimiento sobre el contexto multigrado. Todos estos casos develan la existencia de condiciones para una formación inicial pertinente bajo la iniciativa de los formadores de docentes, las academias y las instituciones en general.

Los programas reseñados están diseñados a partir de la reflexión en función del análisis de los contextos reales en los que trabajan los docentes, el reconocimiento de un currículo que se puede adaptar a las necesidades específicas de las escuelas y grupos sin violentar el currículo normativo oficial, y una fuerte carga horaria para el trabajo práctico acompañado por los formadores de maestros.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas tanto a AEL como a docentes, se detecta la frecuente interrogante sobre los procesos de planeación, intervención y evaluación cuando a educación multigrado se refiere. Una gran cantidad de docentes frente a grupo en los estados poseen un conocimiento amplio y sustentado de componentes, momentos y elementos para al desarrollo de una planeación; un repertorio sustancial de estrategias didácticas y variantes de las mismas para su actuación frente a grupo, y un abanico de instrumentos, criterios e indicadores para generar procesos de evaluación, pero a su vez pueden llegar a tener desconocimiento sobre la forma de aplicar todo este acervo en grupos de edades y desarrollos cognitivos diversificados. O bien los aplican de acuerdo a la experiencia, bajo la incógnita de si sus procedimientos son los más pertinentes o bien, existen formas para hacer más eficientes esas tareas, como lo refieren en el caso de Durango:

> Hay una inquietud muy generalizada en los estudiantes de esos semestres cuando se van a ir a práctica. Una es el tema de la planeación. (…) Algunos aspectos considerados en la planeación. El estudiante nos pregunta: “Y bueno, ¿cómo voy a planear mi trabajo y voy a darle clases a primero, segundo y tercero juntos en un mismo espacio?” Entonces, pues ahí está el tema de la planeación. Y el otro es las estrategias de enseñanza. ¿Cómo? El cómo lo voy a implementar. Porque ya tengo la planeación diseñada, muy bonita, con las estrategias adecuadas. Pero acá, en la realidad, cómo le voy a hacer (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Lo anterior, se constituye como un área de oportunidad para la formación inicial, fortaleciendo la planeación y el desarrollo de estrategias para la planeación y el trabajo multigrado, mediante las asignaturas relacionadas a los trayectos de práctica profesional.

Cabe mencionar que, la situación anterior no es exclusiva de la formación inicial, también se vincula a la formación de los docentes en servicio que pretende solventar los procesos en los que se planea, practica y evalúa en la escuela multigrado. Sin embargo, esto representa una medida de corrección más que de prevención. En palabras de Savater (2005) constituye la analogía del sujeto que es arrojado al agua y ya en ella es instruido sobre cómo nadar.

Ante este escenario, se plantea la posibilidad de formación desde escenarios más complejos (entendiendo la complejidad como un entramado multidimensional y multifactorial que representa un área de oportunidad para la habilitación y el aprendizaje) para organizar la didáctica y adaptarla a diferentes panoramas, un tópico que se recupera de la experiencia en las distintas entidades es la posibilidad de atención a la diversidad en todos sus ámbitos a partir de las noblezas que puede representar el quehacer multigrado.

Un ejemplo de ello es la adaptabilidad del modelo multigrado a la educación especial. Para algunas AEL de la secretaría de educación de Guanajuato, la didáctica de atención a grupos de distintos grados escolares implica la fortaleza de atender a amplios niveles de desarrollo cognitivo, diverso y de forma simultánea, por tanto el modelo se puede adaptar a los servicios escolarizados de educación especial:

> Una cuestión que hay que agregar en educación especial es que, la licenciatura como tal ha requerido manejar contenidos de multigrado, porque cuando los estudiantes van a los CAM, sobre todo; ahí tenemos niños de todas edades y todos grados independientemente de las necesidades que presenten. Los estudiantes necesitan hacer planeaciones didácticas acordes a los diferentes niños, con diferentes edades, con diferentes necesidades, diferentes capacidades. Y ahí sí, se atoran porque necesitan trabajar contenidos, incluso consultan algunos materiales de multigrado que tenemos de 2005, 2008. (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL)

En el escenario de actuación se observa la didáctica multigrado como un recurso más para la atención a necesidades educativas especiales, en el sentido de que su carácter especial radica en sus potencialidades para la atención equitativa y de calidad para los alumnos: “Hemos tenido también, este, contacto con educación especial en cuanto a la formación de necesidades educativas especiales que se diluyen un poco en nuestra malla curricular, y entonces nos fortalece” (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

AEL en San Luís Potosí coinciden en que el punto de partida de los procesos educativos tome como referencia la atención a grupos diversos, puesto que esto fortalece todo tipo de modalidades y niveles. Se requieren recursos de formación básica adaptados, pensados a partir a las necesidades de los docentes en formación, pero también de los grupos de atención a los que va a estar dirigido su desempeño profesional (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

Uno de los aspectos clave que analizan los formadores de docentes es la dificultad de contar con acervo biblioGráfico que de soporte a la educación que pretenden promover para la atención a escuelas multigrado. Una revisión general de las bibliotecas de las instituciones formadoras de docentes da cuenta que se disponen pocos ejemplares de textos que versan sobre la educación rural, más aún que se dirijan a la atención de grupos con diferentes grados educativos. Otra limitante se observa en función de las fechas de publicación de los materiales, muchos de los cuales están desactualizados, con la pérdida de vigencia con respecto a la política educativa actual, al modelo curricular y hasta las metodologías.

Algunos formadores de docentes en San Luís Potosí afirman hacer uso de sus acervos personales para auxiliar a sus docentes en formación cuando estos encuentran vacíos en sus conocimientos y aptitudes para desempeñarse en el multigrado:

> Me duele como maestra, me molesta en que esta área aparezca desdibujada y que nosotros les estemos prestando material a los jóvenes como si pareciera una cuestión oculta: ´Ten te presto estos materiales, mira los ficheros de hace muchos años te pueden servir que son maravillosos, los materiales, una planeación, como es una puesta en común´ (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

Se vuelve importante una revisión minuciosa del acervo con el que cuentan en las instituciones, mismas que en muchos casos, poseen importantes bibliotecas y otras fuentes de consulta electrónicas. En el mismo grupo de entrevistados se propone la intención de seleccionar aquellos documentos que se puedan recuperar datos de programas y modelos previos, los cuales podrían ser útiles para la situación educativa actual.

Además de esto, se comenta sobre investigaciones y producción escrita reciente sobre educación multigrado que, ya sea en formatos electrónicos o físicos, como un referente sobre el debate actual con respecto a esta modalidad educativa que produce didácticas

específicas para el lenguaje y comunicación, pensamiento matemático o desarrollo personal y para la convivencia. Estos acervos no se encuentran de manera suficiente en las bibliotecas de las instituciones y una propuesta viable es su adquisición y uso a partir del diseño de una alternativa curricular pertinente.

Para solventar la necesidad de formación para la inserción a contextos multigrado, algunos coordinadores de licenciatura, desde los grupos académicos o por iniciativa de las direcciones en educación Normal han optado por llevar cursos complementarios que van más allá del currículo y cursos optativos correspondientes a su marco normativo. Estas experiencias han resultado exitosas en palabras de quienes las han conducido, pero también de los participantes en las mismas, de ello solo se cuenta con el referente de los docentes. Se reconoce que estos esfuerzos tienen sus limitantes, pero constituyen un punto de referencia básico para responder a las necesidades formativas de los estudiantes, que vivencian lo que desde un instituto de profesionalización docente han denominado angustia pedagógica, refiriendo a la inseguridad sobre la preparación y conocimientos necesarios para el contexto multigrado, esto en el Estado de San Luís Potosí.

La formación inicial, se argumenta desde los actores educativos, es construida a partir de una propuesta nacional que responde a un Modelo Educativo vigente y a las políticas educativas que lo regulan. La estructura curricular 2012 y las modificaciones a la misma en el año 2018 presentan la intención de responder a las necesidades de formación de estudiantes para la inserción a la docencia. El propósito es marcar la pauta de acción de los docentes quienes a su vez con su intervención delinean los caminos del aprendizaje en la educación básica.

Resulta entonces de amplia relevancia que las autoridades educativas nacionales en sus diferentes espacios cuenten con procesos de articulación y vinculación de sus tareas a fin de conjugar esfuerzos en beneficio de los docentes en formación y, en consecuencia, de niñas, niños y jóvenes en el país. En algunas opiniones, sin embargo, se considera la falta de vinculación entre la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, la Dirección General de Formación Continua, y la Dirección de Acción y Diseño Curricular a nivel nacional (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Ello se fundamenta en que en los casos que se genera esta perspectiva: no se detecta vinculación entre la formación inicial y continua. Se observa una coyuntura débil que no

permite cohesionar estos dos elementos fundamentales para el desarrollo profesional docente de manera adecuada. Este punto de vista detona la reflexión sobre la posibilidad que una perspectiva multigrado pertinente de la formación inicial llevará en consecuencia a procesos de formación continua exitosos, o a la inversa, acciones de formación que puedan llevarse a cabo en la formación inicial detonarían acciones preventivas sobre posibles problemas al enfrentar contextos multigrado.

Así, la formación inicial en las distintas instituciones de educación para la docencia se encuentra en la encrucijada entre la oferta optativa de cursos multigrado, correspondiente a la estructura curricular de las Escuelas Normales como formación complementaria o bien, considerar su marco curricular como suficiente para la inserción en los distintos contextos. Se ha marcado una distancia con el compromiso por establecer un currículo formal multigrado, pero que en todo caso no ha dependido de las instituciones sino de las AEL y el gobierno federal. Cabe destacar en este sentido que el currículo lo establece el Sistema Educativo a nivel nacional, y parte de éste refiere a los trayectos formativos de carácter optativo, en los que a nivel local las autoridades determinan si la temática multigrado constituye o no un referente relevante para el trayecto curricular de los docentes en formación.

En respuesta a este escenario algunas entidades participantes en el estudio, desde sus instituciones, academias o coordinaciones se han dado a la tarea de subsanar lo que consideran un vacío en la formación. A partir de ello han diseñado estrategias para la impartición de cursos, gestión de prácticas, revisión de materiales, entre otras con resultados exitosos para sus estudiantes.

Se puede concluir al respecto que existen condiciones para lograr una formación inicial pertinente para la educación multigrado de acuerdo a las percepciones en las entidades, mismas que han sido construidas por los actores educativos involucrados más allá de la política educativa y las decisiones de nivel macro, por ejemplo en las decisiones al interior de las Escuelas Normales o del profesorado en las mismas. Las condiciones, sin embargo, se encuentran limitadas por la inexistencia de un marco que legitime de forma curricular la formación para el multigrado, por la necesidad de metodologías, materiales y oportunidades para la práctica.

Por tanto, existe un nivel insuficiente en la pertinencia de la formación inicial para la atención a la escuela multigrado, pero también un alto potencial para que ésta se logre de manera efectiva y oportuna a través de acciones y decisiones en la política educativa.

4.3.1.3. Pertinencia en la Formación Continua

El SPD en su marco legislativo define a la formación como el conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas e instituciones de educación superior para proporcionar a los maestros bases teóricas y prácticas relacionadas a la pedagogía y las ciencias de la educación. En este apartado, se aborda la pertinencia de la formación continua para las escuelas multigrado, desde el análisis de la oferta de cursos, talleres y programas de capacitación que se ofrecen en relación con la organización de contenidos, planeación didáctica, atención y agrupación de los estudiantes, entre otras.

La formación continua, pone acento en las necesidades que se suscitan en la vida profesional o según los diferentes tipos de experiencias (Vaillant, 2004). En el análisis de las entidades que participaron de este estudio, se da cuenta de tres procesos que intervienen en la pertinencia de la formación: la conformación de la oferta, las condiciones y problemáticas de la oferta y los dispositivos de formación. Estos procesos se generan desde el marco normativo del Sistema Nacional de Formación Continua mediante el diseño de una estrategia que prioriza la mejora de la práctica profesional de los participantes en la evaluación del desempeño, el fortalecimiento de competencias para lograr la idoneidad y el abordaje de temas educativos prioritarios y socialmente relevantes que deriven del contexto local.

Desde el punto de vista analítico, las experiencias de formación en las entidades permiten valorar la pertinencia de la oferta educativa y la generación de marcos de referencia que guíen el desarrollo profesional de los docentes que laboran en escuelas multigrado.

El abordaje principal en el proceso de conformación de la oferta, se rige por lineamientos nacionales, donde las AEL difunden la oferta nacional, con posibilidades de proponer una oferta estatal bajo criterios de relevancia y pertinencia.

En los casos analizados, se identifica que cada entidad construye su estrategia para la conformación de la oferta educativa estatal, aunque de manera general se señala que las

instancias responsables realizan convenios con instituciones de educación superior para el diseño de cursos que pueden ofrecerse por dichas instituciones o en colaboración con la estructura educativa de los niveles (ATP y/o supervisores).

Para definir las temáticas a ofertarse en las entidades, los responsables de la formación continua aplican instrumentos para diagnosticar las necesidades estatales, utilizando a la estructura educativa (jefes de sector, supervisores y directores) para concentrar la información, como el caso de Guanajuato:

> Se hizo una encuesta en las delegaciones para que nos dijeran las necesidades de formación de acuerdo a la relación de los supervisores (…), hay escuelas que participaron en cursos justamente de esos que se pusieron a disposición de todos los maestros (...) se atiende una generalidad en la cual se participa y que hay formación obligatoria para estos maestros multigrado independientemente de la modalida (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

La experiencia de consultar a los docentes sobre las necesidades de formación continua les permite integrar la oferta de cursos, aunque al ser generalizados para cualquier contexto, las temáticas son poco específicas para atender a los docentes de las escuelas multigrado. Los temas más recurrentes se refieren a estrategias para la atención de los estudiantes con base en los enfoques de las asignaturas y la planeación didáctica argumentada, esta última como parte de la evaluación del desempeño docente.

En el caso de las instituciones de educación superior que son invitadas a participar en el diseño de la oferta, se busca una congruencia entre las necesidades de formación de los docentes de educación básica y la generación de conocimiento que realizan estas instituciones a partir de documentar investigaciones sobre el tema.

La Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rebsámen” a través de la Unidad de Estudios de Posgrado oferta la Especialidad en Docencia Multigrado. Los docentes que participan de esta Especialidad intentan apropiarse de experiencias de gestión al combinar la función docente y de directivo, además, “Se atiende precisamente cómo organizar los grupos, (…), así como también como acercarnos a experiencias de otros compañeros (…) en donde ellos se dan cuenta que la modalidad multigrado es algo natural que se da en muchos lados” (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL)..En San Luis Potosí, se señala a la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional como una institución de educación superior que ofrece cursos para la formación continua de

docentes multigrado, en donde los docentes documentan y sistematizan prácticas exitosas en este contexto (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL). Ambas experiencia se profundizan en el siguiente capítulo.

En Durango, se conformó un Consejo a manera de equipo evaluador integrado por docentes y directivos de la estructura educativa para validar los cursos relacionados con la educación multigrado diseñados por instituciones de educación superior formadoras de docentes (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). Aunque, cuando las instituciones formadoras no tienen la experiencia investigativa o vinculadas al planteamiento pedagógico de multigrado surgen problemas, en los cuales los docentes de educación básica pueden identificar la falta de conocimientos de lo que implica el trabajo en este contexto, como es la planeación didáctica para multigrado: “Es que no siempre los asesores son expertos o cuentan con la experiencia de haber trabajado con un grupo multigrado, lo que ocasiona, una planeación superficial que en la práctica no es operable” (Dgo_Micro_Ent Grup_#6_SEP).

Como refiere Aguilar (2014), la formación continua de los docentes se institucionalizó bajo un modelo técnico de actualización, capacitación y superación profesional, por lo que, las estrategias se han centrado en el diseño y masificación de cursos y talleres generales que se han ofertado por diversas instituciones.

Derivado de lo anterior, valdría la pena analizar los contenidos y estrategias que proponen dichos cursos. Como lo señala un docente de nuevo ingreso: “Tomé un curso en línea, los de nuevo ingreso lo tomamos, sobre estrategias en el aula, pero la verdad era casi puro resúmenes, no lo vi funcional, era casi puros resúmenes, Cuadros, mapas mentales” (Dgo_Micro_Ent Grup_#6_SEP). La formación continua que se ofrecen en instituciones de educación superior se podría convertir en espacios “para desarrollar dispositivos que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes en la idea de colaborar y trabajar junto con los profesores” (Aguilar, 2014, p.42).

Las condiciones de la oferta de formación continua son variables dependiendo de la entidad, sin embargo, se detecta que las distancias donde se ubican las escuelas de organización multigrado dificultan el traslado de los docentes para asistir a cursos presenciales, por otro lado, en algunas comunidades rurales existen escases de servicios básicos como es energía eléctrica y por lo tanto, no se cuenta con señal de Internet para tomar cursos alternativos de manera virtual.

Según las condiciones de cada región, la estrategia de formación continua implica el diseño de alternativas para que los docentes de las escuelas multigrado puedan participar sin descuidar el servicio que se ofrece a los niños y jóvenes durante la jornada laboral.

Por lo general, la formación de docentes es por convocatoria abierta, se ofrece de manera presencial en turno vespertino o sabatino y se abre un abanico de posibilidades para que se pueda participar. En este sentido, se identifica que los maestros participantes lo hacen por una necesidad más que por obligación. En estas condiciones, la oferta de formación continua se convierte en el escenario que permite profesionalizar a los docentes, sobre todo cuando el aprendizaje profesional está vinculado a la práctica, cuando se toman ciertas asignaturas como clave o referentes para el diseño de estrategias que les permite mejorar el aprendizaje de sus estudiantes,

> Tenemos la modalidad en línea, presencial y semi-presencial. Dependiendo del curso, por ejemplo, los que son para nuevo ingreso, es una población significativa entonces, generalmente se dan en línea, pero sí se busca por lo menos la primera e intermedia sesión presencial. Y se les da los sábados a los maestros para evitar que los maestros pudieran salir de sus labores. Entonces se da este curso presencial a inicio del curso, incluso algunas instancias formadoras traen a los mismos asesores que van a dar el curso en línea para que los maestros los conozcan, un poco más personalizado y se hace una sesión intermedia para ver el avance en ese momento y solventar algunas dudas. Básicamente es eso, cuando es menor población lo hacemos de manera presencial, pero, en general la mayoría son en línea y semi-presencial por la gran cantidad de maestros que son del estado, no nos alcanzaría el recurso para hacerlo presencial pues son mucho más caros. (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

De acuerdo a las opiniones de AEL en Guanajuato, referente a los cursos en línea ofertados por diferentes instancias de la SEP, existe una oferta de formación continua bastante amplia, aunque nuevamente se identifica como problemática que no existen cursos específicos para multigrado, “porque en relación con los aprendizajes clave del nuevo sistema educativo, entonces, las escuelas multigrado, deberían de tomar los seis grados” (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). Se asume que el aprendizaje disciplinar de contenidos en los grados de educación primaria constituye un elemento suficiente para impartir docencia, pero no se explicita que este tipo de conocimiento no incorpora la mediación pedagógica necesaria para atender a estos grados de manera simultánea, por tanto el reconocimiento de los aprendizajes clave no garantiza necesariamente la capacidad para operarlos en contextos multigrado.

La participación de la estructura educativa, sobre todo de los supervisores y ATP es primordial en la formación continua de los docentes multigrado: “Cuando ya el maestro, el director o el supervisor están convencidos de la importancia que tiene la formación de sus maestros en la situación de la organización de las escuelas multigrado, pues ellos también así promueven que se den cursos” (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

De esta manera, las estrategias estatales en la que existe una fuerte participación de los supervisores y ATP se convierten en dispositivos de formación continua, entendidos como mecanismos de enseñanza para lograr aprendizajes efectivos. El diseño de cursos autoadministrables, la conformación de colectivos, comunidades de práctica y de aprendizaje son alternativas que se han diseñado para acercar la formación a los docentes que laboran en escuelas de organización multigrado en contextos rurales.

En Durango se identifica un Taller autoadministrable de planeación didáctica argumentada: “Teníamos que capacitar en planeación didáctica pero no podemos tener clase ni traerlos, entonces esta fue una alternativa” (Dgo_Meso_Ent Grup_SEP_#4_AEL). Las jefaturas de sector y zonas escolares son las que promueven talleres y cursos, sin embargo, no se identificaron cursos específicos para multigrado, sino en planeación, conocimientos y estrategias generales referentes al campo de formación pensamiento lógico matemático y el fortalecimiento de la lectura y escritura. Este tipo de oferta depende de la participación activa de los jefes de sector y supervisores. En algunas zonas escolares de la entidad, a pesar de conformarse con el mayor número de escuelas multigrado, no se ha realizado curso alguno de manera específica y en otras zonas escolares la implementación de un trayecto de formación en algún Ciclo Escolar no tiene continuidad.

En Guanajuato las Caravanas Multigrado son una alternativa de capacitación que se ofrece los días sábados a los docentes, mediante una convocatoria de participación abierta. La Caravana tiene “la intención precisamente de capacitarlos, apoyarlos en los procesos de planeación y el uso o la intervención didáctica con el uso de materiales específicos (…), asociados a la propuesta curricular que se diseñó en la entidad” (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Otra estrategia desarrollado en tal entidad ha sido las Comunidades Lectoras, donde no solamente se revisa literalmente lo que dice un libro, aunque sea literatura, sino más bien que se trabaja la comprensión de la lectura a través de los mensajes y diálogos

interactivos (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL). Cabe señalar que esta experiencia estatal se profundiza en el siguiente capítulo.

En San Luis Potosí, una estrategia de formación se refiere a la constitución de Comunidades de Aprendizaje al integrar a los docentes multigrado de educación básica de la misma localidad geográfica: “las Comunidades Docentes Multigrado, que integraba a los docentes de preescolar, primaria y secundaria promovió el diseño de sus propios materiales para trabajar con los niños de toda la comunidad” (SLP_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL). En el colectivo docente, las comunidades de aprendizaje son una opción para la formación, puesto que su objetivo es el cambio, es transformar la escuela desde la idea de modificar la práctica educativa en una acción conjunta de docentes, padres y madres de familia, de otros agentes externos a la institución y de los propios alumnos, que, al involucrarse en las tareas de aprendizaje, todos se convierten en agentes del proceso (González, 2014).

En general, en los estados participantes en el estudio se identifica el Consejo Técnico Escolar como el espacio con mayor recurrencia para la formación continua. En Veracruz, se trabaja la autoconducción, la alfabetización inicial y las orientaciones para el consejo técnico (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL). De esta manera, el CTE es el órgano colegiado institucional para la toma de decisiones comunes (SEP, 2013a). La SEP define un buen Consejo como aquel que logra poner en el centro de la reflexión la situación que guarda el aprendizaje de los niños y jóvenes; al analizar, compartir experiencias, estrategias, materiales y lecturas para su atención. “Con ellas, se va al salón de clases y se regresa al CTE a conversar los resultados” (SEP, 2013a, p.4). En síntesis, las entidades promueven dentro de los Consejos Técnicos la implicación de temas específicos para que los docentes compartan y generen estrategias a partir de los diagnósticos de los estudiantes y del diseño de un plan de mejora, de ahí que se identifican distintas necesidades de formación.

En la evaluación realizada se enlistaron algunos de los cursos tomados por los docentes: planeación didáctica, diseño del currículo, dosificación de contenidos y la atención a la diversidad. Sin embargo, la demanda principal es la organización curricular y todo aquello que conlleva la planeación y su aplicación: “la planeación es lo más difícil, igual que nos enseñe (…) nos muestren o nos digan como planear (…), que no nos lleve tanto tiempo y

que tampoco dejemos de lado los temas que no empatan, cómo incluirlos" (Dgo_Micro_Ent Grup_#6_SEP).

Otro tema, es el uso de las TIC de manera didáctica. Aunque se reconoce que no en todas las escuelas se cuenta con este recurso, es una herramienta que facilita los procesos de planeación del aprendizaje de los docentes. Para el caso de escuela multigrado esta necesidad se magnifica, contar con recursos que democraticen los medios para facilitar el acceso al conocimiento puede impactar de forma benéfica en los resultados de los procesos educativos desde una nueva movilización de sus dinámicas.

De manera especial, se recurre a la necesidad de cursar posgrados que consideren la formación de los docentes en el trabajo con grupos multigrado. Se señala que "la oferta pública y las becas, está alejada completamente de las personas, los maestros, en cuestión que atienden los contextos multigrado" (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP). Aun las temáticas de diversidad e inclusión que se observan en algunos programas formativos no cuentan de manera explícita con seminarios o programas relacionados con la modalidad multigrado, lo cual constituye una circunstancia que vuelve a invisibilizar este contexto, o en el menor de los casos, a integrarlo en otras modalidades de formación.

Se señala que la oferta de manera escolarizada y los periodos no son adecuados a las necesidades de los docentes, por lo que, quienes deciden inscribirse a un posgrado, lo tienen que cursar en fines de semana o periodo vacacional. Esto a su vez hace que las matrículas estén limitadas pese a la amplia necesidad de formación continua detectada.

La formación continua necesita recuperar la pertinencia de programas que impacten en los docentes, promover su profesionalismo en colectivo implica la articulación de procesos de enseñanza y aprendizaje en una praxis de recuperación de significados para la generación de conocimiento.

Desde este punto de vista, evaluar la política educativa en términos de la formación continua que se ofrece a los docentes de escuelas multigrado implica valorar su pertinencia desde parámetros e indicadores observables en la práctica, a la que se hace referencia en las dimensiones del perfil según el Servicio Profesional Docente.

En las entrevistas realizadas a los docentes en nivel micro, se puede dar cuenta de las reflexiones que se generan sobre el desempeño eficiente de la práctica en un contexto

multigrado. Se hace alusión a los cursos, talleres y espacios que se ofrecen para habilitarlos en su desarrollo profesional, sin embargo, se ubica la poca presencia de espacios específicos para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, de diseñar una planeación auténtica que permita trabajar con diversos grados en la misma aula, aprovechando las didácticas específicas planteadas en los programas de estudio.

Ubicar a los Consejos Técnicos Escolares como verdaderas comunidades de aprendizaje implica que las escuelas multigrado construyan trayectos de autoformación, que ocupa de manera fundamental la experiencia e interacción formativa (Navia, 2006), es decir, más que desarrollar un trabajo formativo autónomo, consiste en un trabajo colaborativo de los docentes que asumen la responsabilidad de continuar formándose.

4.3.1.4. Suficiencia en la Formación Continua

La suficiencia en la formación continua está vinculada a la pertinencia a la que ya se hizo alusión en los apartados anteriores, pero además como la oferta de espacios de capacitación y especialización permanente que garantizan conocimientos y habilidades necesarias para que los docentes puedan atender con eficacia a grupos multigrado.

En este sentido, hay que resaltar que no existe una oferta suficiente de formación continua específica para multigrado, los pocos cursos que se ofrecen que de manera explícita refieren a multigrado se vinculan a propuestas estatales o proyectos educativos relacionados con programas federales, como el caso del PFCE y el PIEE.

En estos programas se presenta la capacitación a docentes como una línea de acción para favorecer a las escuelas multigrado y que depende de la política en turno para beneficiar a este tipo de establecimientos según las reglas de operación y lineamientos en los que se basan.

En las entrevistas a nivel micro, la mayoría de los docentes reconocen que no han recibido alguna capacitación específica para multigrado en el último Ciclo Escolar. Las capacitaciones a las que han asistido se refieren a las matemáticas, lectura, escritura, sobre la evaluación del desempeño o los aprendizajes clave que se trabajarán en el Nuevo Modelo Educativo a partir del Ciclo Escolar 2018-2019.

Los maestros entrevistados reconocen a la capacitación como una de los principales aspectos a mejorar para prestar el servicio educativo multigrado, “yo creo que sí todos los

docentes que atendemos escuelas multigrado estuviéramos bien capacitados sobre cómo llevar a cabo las clases, o tuviéramos los materiales adecuados tanto como para nosotros como para los niños, obviamente no habría dificultad" (Dgo_Micro_Ent Grup_#3_SEP).

En el caso de Guanajuato se cuentan con una Dirección de Inclusión en la que se atienden el tema de multigrado, en ésta se promueve la capacitación de los docentes incorporándolos a la generalidad de Cursos que se ofrecen, un dato relevante en el año 2017 muestra una oferta de más de sesenta cursos en donde participaron mil cincuenta y tres escuelas multigrado, llama la atención que "hay escuelas que hasta en 14 cursos participaron durante el año" (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL), lo que se puede inferir que, en la generalidad de la oferta, los docentes multigrado se incorporan sin atender la especificidad en la habilitación para multigrado.

En el caso de San Luis Potosí, en el año 2017 se capacitó en una primera jornada a 100 tutores y en una segunda a 80 tutores quienes acompañan durante el Ciclo Escolar a los docentes de nuevo ingreso que comienzan a laborar en escuelas multigrado, además de 73 de 94 docentes de escuelas multigrado que se encontraban en condiciones de evaluación. Estos datos reflejan algunos esfuerzos estatales para capacitar a los maestros en este tipo de escuelas.

En Yucatán, los maestros estaban acostumbrados a tomar los cursos en su turno de la jornada laboral, en la actualidad, se procura que las sesiones sean en contra turno, aunque algunas regiones siguen insistiendo en el turno matutino "por las cuestiones igual de geografía, distancia, […] escuela porque si fuera en el turno vespertino, tendrían que salir de su comunidad" (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). Por lo tanto, otra cuestión de la formación continua suficiente se vincula a la estrategia estatal de capacitación, a la oferta disponible de cursos y a las negociaciones entre las autoridades educativas y los propios docentes para definir el turno, número de sesiones, horarios e incluso modalidades de participación.

Contar con información precisa de la situación que guardan los docentes que laboran en las escuelas multigrado, con respecto a su formación es primordial: no se puede medir la suficiencia de la formación continua con números de cursos o capacitaciones generalizadas. La definición de indicadores en los que se relacione el número de cursos disponibles para docentes multigrado en relación a la proporción de docentes es la respuesta para saber qué tanto se ha avanzado en este rubro.

4.3.2. CONAFE

4.3.2.1. Idoneidad en el perfil de ingreso al servicio

El CONAFE establece sus propios procesos de selección de perfiles idóneos para asumir la función de LEC y sus demás figuras educativas. La principal característica que se demanda para ejercer la tarea de LEC es el bachillerato concluido; para el caso del resto de las figuras se vuelve indispensable cursar o concluir carreras afines al ámbito de la educación. Al no existir un órgano específico de regulación de ingreso y permanencia como lo hay en la SEP, los criterios en algunos casos son regulados por las Delegaciones en las entidades.

Los Líderes presentan un perfil académico mínimo para el ejercicio de su función- nivel secundaria para atender preescolar y primaria, y nivel medio superior para prestar el servicio en secundaria. Si bien estos esfuerzos subsanan la necesidad de cobertura en localidades más aisladas y dispersas, existen también dificultades que analizan y reflexionan las autoridades con respecto a un perfil deseable para los LEC y las figuras educativas.

La principal preocupación con respecto a un perfil específico para la educación comunitaria radica en que, a pesar de que se sabe que no se puede contar con Líderes con formación docente a nivel profesional, se esperaría que la trayectoria escolar de formación básica y media superior haya brindado conocimientos y habilidades básicos que les permitan prestar el servicio social educativo, pero que no siempre son suficientes. Las autoridades regionales detectan a Líderes que aún presentan vacíos en su formación básica, lo cual puede repercutir en labor educativa: “incluso lo vemos así en cosas básicas, hasta cuando escribe ya vemos faltas de ortografía, que no escribió el inicio con mayúscula, que son cosas así como muy evidentes, que ellos también tienen dificultades, o sea así como los niños que trabajas, también el LEC”. (Dgo_Micro_Ent Ind_#2.2_CONAFE_FSA). Problemas de ortografía, redacción y ausencia de conocimientos generales son los más comunes y ello constituye una preocupación señalada.

Fortalecer los procesos de selección de perfiles para convertirse en LEC y priorizar los de mayor preparación o nivel de aptitud no representa una solución, esto debido a la baja demanda existente para asumir la función. Ampliar la jornada de formación inductiva para

la inserción resulta una vía más razonable, pero parecería insuficiente. Complementar una adecuada formación inicial con acompañamiento pertinente durante la actividad educativa puede mejorar sustancialmente la adopción de un perfil más acorde a las necesidades de atención a las escuelas atendidas por el CONAFE.

Una de las razones por las que se identifica deserción en la función de los LEC en el caso específico de Yucatán, es el reconocimiento de esta falta de perfil para la docencia: “cuando ven todo lo que tienen que hacer se asustan y se van, y todo eso también nos da como resultado la deserción de Líderes educativos” (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL). Algunos Líderes abandonan la función por no considerase aptos para desarrollarla y al no contar con suficientes orientaciones pedagógicas que los hace sentirse desorientados. El CT y otras figuras educativas son relevantes para que esto no ocurra.

La asignación de la función de LEC se da de forma regular a través del cumplimiento de los requisitos y de la aplicación de un diagnóstico. Algunas de las autoridades educativas en Veracruz o Yucatán se preguntan qué tan pertinente es la adjudicación a través de este proceso, o bien qué tan adecuado se vuelve el instrumento para validar el acceso al CONAFE. Autoridades locales reconocen que en algunos casos este filtro resulta superfluo debido a la insuficiencia de Líderes y la necesidad de cobertura en las comunidades: “Aplicamos una evaluación con carácter diagnóstico (…), pero las últimas que aplicamos que era con contenidos de primaria (…) había líderes que obtenían 2 o 3 de calificación” (Ver_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Desde la prestación dual del servicio, algunos Líderes combinan su quehacer frente a grupo con el estudio de su carrera. Esto para algunas autoridades de las Delegaciones representa un problema debido a la distribución del tiempo que destinan a su tarea o a la distracción que puede representar la actividad adicionar y el riesgo que representa que su labor frente a grupo se ubique como complementaria. Sin embargo, otras autoridades de las Delegaciones del CONAFE reivindican esta actividad como favorable, en tanto que Líderes realizan sus estudios en carreras afines a la educación y complementan de manera pertinente su perfil para la docencia.

Contar con perfiles pertinentes para la atención educativa en este sistema resulta complejo, un desplazamiento en el paradigma permite clarificar la necesidad de concentrar los esfuerzos en desarrollar perfiles adecuados en vez de seleccionarlos. Para

ello existen múltiples vías que incluyen fomentar la continuidad de los Líderes educativos en relación a carreras afines a la educación, fortalecer los procesos de acompañamiento y formación continua, diseñar estrategias que mejoren la asiduidad de las figuras al interior del sistema, así como apoyar la tarea de los CT y AE.

4.3.2.2. Pertinencia de la formación inicial

Es un asunto complejo referir a la formación inicial en el sistema del CONAFE debido a las condiciones específicas que la regulan. Si en la educación regular para la docencia existen pocas oportunidades para la formación práctica, esto se acentúa de forma sustancial en la educación comunitaria.

La formación inicial consiste en la denominada Capacitación de Verano, correspondiente a seis semanas de trabajo intensivo, cada una con una temática específica. El aprendizaje para la práctica se da de forma intensiva, con baja profundidad y de forma acelerada: “Es una formación, digamos más breve, ya más orientada prácticamente queriendo desarrollar su labor, pero ahí ya no cuentan con todo el proceso que esperaríamos” (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL). La parte central de la capacitación refiere a la revisión de la teoría del desarrollo cognitivo de los niños, así como al análisis y resolución de las UAA que posteriormente se aplican en los espacios escolares. Esto da lugar a una formación intensiva, cuya mayor ventaja es la formación específica en la modalidad multigrado.

El primer problema que enfrenta la formación inicial de los LEC corresponde a aquellos que ingresan de forma extemporánea y emergente al servicio. Se trata de líderes que no recibieron la capacitación de seis semanas, pero que por necesidades de servicio se insertan frente a grupo de educación comunitaria. Una forma en que se procura solventar este problema es generar una formación extemporánea en dos semanas en las que se sintetiza el contenido que se aborda en la planeación original, ésta de igual forma se centra en el conocimiento del desarrollo de los alumnos y en resolver UAA, tratando de anticipar cómo aplicarla con los alumnos. Para las figuras educativas a nivel meso en Veracruz, esto representa un problema importante debido a que se trata de Líderes que ingresan al campo durante un Ciclo Escolar con apenas dos semanas de formación inicial más lo que se puede abarcar en formación continua: “Aquí sí nos repercute porque tenemos (…) ingreso una semana o dos semanas después y que tenemos que ir como que más prisa y los que no se logran cumplir, tenemos formaciones extemporáneas, ya

posteriormente, en septiembre, octubre, noviembre, cada mes tenemos una" (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

A todo ello, las figuras educativas proponen un modelo bajo el cual exista capacitación permanente para los LEC que ingresaron de manera extemporánea. debido a que las dos semanas de capacitación son insuficientes, ya que una buena parte no cuenta con suficientes elementos para ejercer frente a grupo: "Ameritan una atención mucho más pertinente por qué igual no podemos esperar que el chico con la formación que trae pueda dar una atención tal vez magnífica" (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Los LEC requieren en su formación elementos para planear su actividad, al igual que para organizarla, dosificarla y adaptarla: "decían la formación inicial se está concentrando en el análisis de unidades de aprendizaje pero está dejando de lado tanto el tema de evaluación como el tema planeación, el tema de estrategias y otros" (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL). Al mismo tiempo requieren de conocimientos para enfrentar y coadyuvar con los problemas que relacionan educación con comunidad. Los líderes educativos cuentan con adecuado conocimiento del entorno multigrado, un tipo de conocimiento experiencial no formalizado, con fortalecimiento de sus aptitudes para atender a la diversidad como factor prioritario de su actuación, pero a su vez presentan necesidades de preparación sobre la parte metodológica y didáctica, al igual que en el sentido fundamental de la educación como un proceso de acción y reflexión constante. Los esfuerzos para que todo esto último se logre son abundantes. En cada Delegación de las entidades observadas se detecta la dinamización de las figuras educativas AEL para subsanar los principales problemas de la formación inicial CONAFE.

El CONAFE aplica el Modelo ABCD emanado del trabajo de relación tutora y comunidades de aprendizaje. Esta perspectiva para la formación se ha buscado adaptar a la educación comunitaria y una organización multinivel. Según Juárez y Lara (2018), uno de los principales retos del Modelo es su poca adaptabilidad al nivel básico, conformado por estudiantes de preescolar y en la enseñanza de la lectoescritura con los primeros dos grados de primaria.

A este respecto, algunas de las figuras educativas de las delegaciones de CONAFE se preguntan sobre la pertinencia del Modelo ABCD en todos los niveles de educación comunitaria, sobre todo en el sentido de que éste no empata con las líneas de formación de educación regular y que, por tanto, no está considerando el trascendente asunto de la

lectoescritura (Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE_AEL). Cuando algunos de los jóvenes LEC aplican el modelo y perciben dificultades en su aplicación para el caso de la enseñanza de la lengua escrita, llegan a recurrir a prácticas de alfabetización tradicionales como la repetición de sílabas y la memorización de grafías. Se requiere, atendiendo al discurso de estas autoridades, fortalecimiento del modelo con respecto a la enseñanza del lenguaje y, asimismo, una formación pertinente de los LEC que lo aplique con éxito.

El CONAFE en las distintas Delegaciones, representa un ejemplo de fortaleza ante condiciones adversas, sus logros son encomiables, en tanto procuran realizar sus funciones con recursos que no corresponden al nivel de demanda educativa, con espacios y tiempos limitados, y con resultados, en ocasiones más exitosos que la escuela regular. Sus esfuerzos particularmente para la formación inicial resultan significativos, pretendiendo promover en pocas semanas en los LEC habilidades y aptitudes que regularmente se adquieren en años, con teoría y con práctica.

Bajo todas estas percepciones se puede afirmar que la formación inicial del CONAFE sí está siendo pertinente, el rasgo que no se logra cubrir es la suficiencia. De existir los medios para incrementar la capacitación a los LEC y fomentar en ellos un mayor aprendizaje teórico, metodológico y práctico, las condiciones de suficiencia se modificarían de manera notable.

4.3.2.3. Pertinencia en la Formación Continua

En el CONAFE, la formación continua está estrechamente ligada a la formación inicial, ya que el LEC se habilita para el desarrollo de la función docente cada Ciclo Escolar. En este proceso de formación inicial, los jóvenes se reúnen en un lapso de cinco semanas, más la semana de inducción en la práctica, antes de inicio del Ciclo Escolar para capacitarse. Posteriormente, la formación permanente es parte de la función de los coordinadores académicos y asistentes educativos, que brindan atención a los LEC de acuerdo a las necesidades de cada uno.

En estas capacitaciones que se realizan por lo general cada dos meses, se capacita a los LEC a trabajar las diferentes UAA, con algunas variantes, como puede ser, la incorporación del examen PLANEA, el uso de los desafíos matemáticos y ejercicios de reforzamiento, o temas emergentes que surgen de las necesidades en las aulas. Otra característica de las reuniones para la formación permanente es el abordaje de temas

centrales relacionados al vínculo con la comunidad: “la relación con los padres en las reuniones, cómo vamos, tenemos problemas, si tuvimos cómo los solucionamos, dificultades con los alumnos, qué estrategias hemos implementado, qué es lo que nos gustaría que nos ayudaran nuestros compañeros, compartiendo nuevas estrategias” (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_CONAFE_LEC).

Para los LEC es fundamental estudiar las UAA, ya que se convierten en el material fundamental para el trabajo con los niños y jóvenes. Ser un buen tutor requiere “implementar diferentes estrategias que solitos van creando para poder tutorar a otro Líder” (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL). La inserción a la práctica frente a grupo en este sentido se vuelve un proceso de ensayo y error, que es recuperado hasta que existen sesiones de seguimiento, en las que se logra regular las acciones que se han emprendido en el escenario de actuación. Es un proceso que rescata la formación inicial (haya sido o no suficiente) para empatarla con el proceso de práctica y realizar ajustes a la implementación de las UAA.

Los CT son los responsables de trabajar la formación continua, abordando las temáticas más recurrentes referidas a pensamiento matemático y lectura y escritura, vinculadas con las UAA. Según autoridades delegacionales y figuras de supervisión y acompañamiento del CONAFE, la formación no es un proceso ni vertical ni unidireccional. Los LEC participan de esta formación continua, aportando su propia experiencia en una relación formativa horizontal y de cooperación:

> Los compañeros son los que me pasan estrategias en las reuniones de tutoría porque, por ejemplo, cuando estamos estudiando la unidad, al final del RPA [Registros de Proceso de Aprendizaje] ponemos qué estrategias (…), o cómo podemos adaptar el desafío a los niños, entonces ya, por ejemplo, yo pongo mi estrategia como lo puedo adaptar y pues él me retroalimenta lo que puedo yo hacer (Gto_Micro_Ent Ind_#1.2_CONAFE_LEC).

Las capacitaciones mensuales o bimestrales que se les conoce comúnmente como reuniones de tutoría, se sustentan en el trabajo del CT que visita periódicamente a los LEC en las localidades, observando el desarrollo de la jornada laboral. Previamente a la capacitación, se toman acuerdos y se definen las UAA que se abordarán con los LEC, las necesidades y problemáticas observadas y cómo solucionarlas.

Básicamente las capacitaciones se basan en los principios fundamentales del Modelo ABCD, complementando el estudio de las UAA con el diseño de material didáctico, el uso de material biblioGráfico que sustenta las Unidades e investigaciones que fortalecen a los libros de texto (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Algo relevante en la formación permanente de los LEC, se refiere a que las delegaciones buscan convenios con instituciones formadoras de docentes para que al mismo tiempo que participan en la experiencia de CONAFE continúen sus estudios. Los LEC pueden incorporarse a licenciaturas en línea o presenciales que se ofrecen en las unidades de las Normales o UPN como ocurre en San Luis Potosí, Puebla, Nuevo León y Zacatecas, lo que permite a los líderes prepararse para la docencia en fines de semana (SLP_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

Cabe resaltar que muchos de los LEC se incorporan a licenciaturas afines a la educación a partir de su experiencia en el campo, pero también, estudiantes que ingresaron a una licenciatura en educación buscan como una alternativa de apoyo económico incorporarse al CONAFE. En ambos casos, la perspectiva de formación les permite vincular la experiencia de la práctica docente en el aula multigrado al desarrollo profesional de su formación permanente.

A manera de cierre, la política de formación continua para el caso de CONAFE se encuentra direccionada para que los LEC se apropien del Modelo ABCD. Dados los esfuerzos de las delegaciones y sus figuras educativas puede asumirse que la formación busca ser pertinente, aunque las condiciones desde la implementación de la política educativa en términos de fomento educativo no siempre lo permitan debido a la necesidad de cursos de capacitación que respondan a las necesidades de formación simultánea a la práctica de los líderes. La marcada necesidad por seguir incorporando a los LEC a procesos de formación más profundos y bajo las temáticas que su sistema requiere determinan un grado de pertinencia de medio a bajo en sus procesos y resultados.

A pesar de ello, la formación continua de los LEC permite o promueve que éstos estudien, desarrollen y preparen sus UAA procurando fortalecer en ellos la autonomía, así como las competencias para el trabajo frente a grupo. Las actividades de cooperación y en redes son exitosas en la medida que permiten confrontar sus UAA modificando y perfeccionando su propia metodología La asignatura pendiente siguen siendo los

programas de formación formalizados a partir de instituciones que develen de forma específica el trabajo en una escuela del CONAFE.

En efecto, la formación continua en CONAFE requiere dar continuidad a la formación inicial y, por ende, demanda de mayor pertinencia. Los espacios de formación durante la práctica complementan la formación inicial pero necesitan de momentos de común intelección, de diálogo y cooperación para condensar el aprendizaje y constituirse como una auténtica formación para la actividad frente a grupo. Las capacitaciones al interior de las delegaciones, si bien son insuficientes, cobran relevancia en tanto formalizan su perfil tutorial, al buscar atender a las necesidades emergentes de los Lideres para la Educación Comunitaria.

4.3.2.4. Suficiencia en la Formación Continua

La suficiencia en la formación continua del CONAFE se deriva de las concentraciones de los LEC para garantizar su capacitación. Las Delegaciones Estatales organizan sus capacitaciones conforme a sus necesidades de atención, se puede encontrar que estas capacitaciones van de cuatro a cinco veces durante el Ciclo Escolar y que se convocan por un periodo de una semana.

En estas capacitaciones, se abordan las UAA durante 70% del tiempo aproximadamente, donde los LEC trabajan en el dominio de ciertos temas con los que brindan tutoría a sus pares. Cuando existen problemas o dudas, intervienen los CT o AE: “El 20% de la capacitación aborda temas pedagógicos y el otro 10% temas administrativos. Ahí resolvemos todas nuestras dudas (...) qué hacer con los alumnos, que si no entiendo un desafío (…) hay que verlo en plenaria (…), pues ahí nos resuelven nuestras dudas” (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_CONAFE_LEC).

Cabe resaltar que durante estas capacitaciones los LEC se habilitan y nivelan académicamente. Se refuerzan temas como la ortografía, gramática y pensamiento matemático. Se despierta el interés por investigar y sobre todo a mantener un diálogo con los tutorados, “entre mayor nivel de profundidad, es mayor los resultados con los niños, con nuestros niños; entonces hay que motivarlo al LEC” (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Las capacitaciones de los LEC durante estas reuniones son primordiales para favorecer el éxito de los estudiantes en las escuelas que se atienden. En palabras de los propios facilitadores que se constituyen como formadores de los LEC, el acompañamiento de los coordinadores y demás figuras que participan como acompañantes, les permite lograr la seguridad para trabajar las UAA, diseñar materiales y atender situaciones imprevistas que se les presenta en las comunidades, no obstante, los tiempos en los que se capacitan reducen los días efectivos de clase enmarcados en el calendario escolar, lo cual se busca recuperar en sesiones vespertinas o sabatinas, puesto que los LEC se arraigan en la localidad.

En los casos revisados, al igual que existir factores benéficos de la formación continua de los LEC, se recuperan factores desfavorables. Si bien las capacitaciones se plantean como jornadas intensivas de alto rendimiento para aprovechar espacio común de intelección, los mismos Líderes dicen tener “tiempos muertos” en esta formación, en que no encuentran cómo potenciar su aprendizaje.

Un aspecto más que presenta dificultad es la falta de recursos tecnológicos para el estudio de sus UAA, así como para complementar su información en la búsqueda de potenciar su procedimiento didáctico. Algunos LEC refieren contar con solo una computadora en sus capacitaciones, requiriendo todos de información complementaria para fortalecer su planificación estratégica. Esto a su vez duplica los tiempos perdidos.

Un último factor desfavorable consiste en la baja respuesta ante la emergencia. Los Líderes requieren un acompañamiento permanente que responda a sus necesidades de formación de manera inmediata. Sin embargo, al darse las reuniones cada cuarenta días hábiles, en algunos casos la emergencia que necesitaba ser atendida se ha subsanado o bien, ha representado un problema mayor. Para algunas de las figuras esto implica que el alumno requiere no solo formación continua sino permanente, y no solo seguimiento, sino acompañamiento.

Bajo estas condiciones se puede inferir que las capacitaciones bimestrales no logran de manera plena constituirse como espacios de formación permanente, sino como ejercicios reflexivos que responden a necesidades emergentes de formación. Por tanto, no pueden garantizar, sino solo coadyuvar a que los LEC adquieran y desarrollen habilidades para la implementación disciplinar y pedagógica del Modelo ABCD. Se requiere no solo de la amplificación de los tiempos de atención y que estos se den con mayor frecuencia, sino

de la optimización de los espacios ya existentes, así como de los recursos para avalar la conveniencia de estas reuniones a fin de convertirlas en auténticos espacios de construcción del aprendizaje y mejoramiento de la práctica.

Ampliar su jornada de las reuniones y sobre todo optimizar sus tiempos, así como sus recursos, garantizaría potenciar la suficiencia de sus procesos y concentrar los esfuerzos en la pertinencia y eficacia de sus resultados.

4.3.3. Conclusiones de Formación Inicial y Continua

Durante estos apartados se realizó una revisión general de las posturas en distintas figuras educativas de las entidades respecto a lo visión sobre los problemas y perspectivas de la formación inicial y continua en la educación multigrado de sus Estados.

La idoneidad no siempre corresponde de manera integral y eficiente con una práctica educativa exitosa en escenarios multigrado, las distancias entre la teoría y la práctica, entre la instrumentación y respuesta a reactivos con respecto al quehacer cotidiano multigrado con sus implicaciones pueden ser amplias. Desarrollar competencias profesionales para la docencia implica potencialidad para atender distintos escenarios, diversificar y adaptar condiciones de atención a alumnos de rangos amplios de cognición, aprendizaje y desarrollo. Poseer formación inicial para la docencia no garantiza obtener un perfil ideal para desarrollarla, acreditar la idoneidad ante un marco normativo tampoco lo avala.

Fortalezas

La formación inicial y continua para la atención a escuelas con grupos multigrado es un tema que se encuentra en el debate entre quienes consideran su incorporación al currículo para la formación de docentes como elemento constitutivo de un corpus de conocimientos existentes en un marco de competencias incluidas dentro en el nuevo modelo educativo, además de las competencias clave y principios pedagógicos que buscan responder a todo tipo de modalidad educativa al constituirse como universales. Esta postura es mayormente observada en los niveles macro. En cambio, principalmente en los niveles meso y micro se suele considerar que se precisa de manera explícita una formación inicial y continua que implique la educación multigrado en el Perfil, Dimensiones, Parámetros e Indicadores para el ejercicio profesional docente adecuado.

Esta visión se vuelve más enfática entre más cercanas están las figuras educativas del contacto con los alumnos.

Figuras y actores educativos de todas las entidades informantes observan ciertas posibilidades para la atención a las necesidades del contexto multigrado, esto en la medida en que se atienda a condiciones específicas del perfil idóneo o de la formación inicial. Una de las propuestas más relevantes y que se concreta en experiencias de éxito es el plantear cursos de inducción a los docentes que adquieren perfil idóneo para atender de manera eficaz a su proceso de inserción al servicio: “se ha requerido que se les den cursos a los estudiantes desde la academia de cómo atender un grupo multigrado” (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). En Guanajuato, por ejemplo, detectan la necesidad de elaborar por un trayecto de formación que vincule el egreso de instituciones formadoras, la demostración de un perfil profesional adecuado y la inserción al campo de la realidad multigrado.

Este planteamiento se plantea en la misma entidad, como una formación previa al proceso de tutoría y que considere no solo a aspectos pedagógicos o curriculares, sino se centre de igual forma en elementos de gestión escolar para la incorporación a las condiciones de las localidades geográficas en que se insertan los docentes, con énfasis en la adaptabilidad del ejercicio docente a la circunstancia específica del multigrado.

En síntesis, las principales fortalezas de la formación inicial y continua se encuentran enmarcadas en la construcción de esfuerzos para la atención a proyectos de perfil multigrado que incorporan la experiencia docente de las Autoridades Educativas locales. Particularmente la experiencia de CONAFE, refiriendo a la trayectoria del sistema en la educación multigrado, permite que tanto sus capacitadores como los materiales y recursos con los que cuentan sean un referente para la educación multigrado, Tanto así que incluso los materiales desarrollados para el Modelo de *Dialogar y Descubrir* siguen siendo utilizados no solo en la adaptación hacia el modelo ABCD actual de CONAFE, sino también en la educación regular.

Áreas de oportunidad

La formación inicial para el ejercicio profesional docente, así como los procesos de capacitación, actualización y desarrollo del profesorado poseen un alto potencial radicado fundamentalmente en la estructura de la base educativa que compone el sistema

educativo. Tanto las secretarías de educación de las entidades como las Delegaciones del CONAFE, cuentan con maestros y LEC con alto sentido de responsabilidad en las funciones que se les han asignado; además existe conocimiento y consciencia de estatus (características y conflictos) que guardan las escuelas multigrado además de las múltiples carencias que enfrentan. Tanto maestros como LEC reconocen no únicamente problemáticas sino áreas de oportunidad al trabajar con grupos de diferentes grados, e identifican los programas o políticas educativas que han beneficiado en el desarrollo del sistema educativo En su mayoría cuentan además con acervo de metodologías multigrado y didácticas específicas para este mismo escenario.

Estas figuras educativas que se desempeñan como autoridad escolar o docentes, poseen claras perspectivas de posibilidades y potencialidades de mejora de las condiciones en la escuela multigrado, en tanto se atiendan aspectos claves de la formación docente y se explicite la metodología a trabajar en estos contextos. Para ello tanto las instituciones formadoras de docentes como las propias secretarías de educación en las entidades cuentan con un área de oportunidad relevante al integrar plantas docentes con amplia capacidad reflexiva y operativa que únicamente requieren un grado de especialización de la didáctica multigrado.

4.4. Condiciones en la prestación del servicio

En esta dimensión de análisis se evalúan las situaciones materiales y sociodemográficas en que se da la prestación del servicio de docentes en el sistema regular y de LEC en la educación comunitaria del CONAFE. Tales condiciones económicas y sociales permiten mostrar aquellos factores institucionales que facilitan o dificultan la labor educativa de tales figuras docentes. Para ello se analizan los criterios de evaluación: condiciones laborales o de prestación de servicio educativo oportunas, trayectorias laborales eficaces, así como retribución económica suficiente y oportuna en ambos sistemas.

Los datos analizados provienen de entrevistas realizadas a diferentes agentes educativos, principalmente de los niveles meso y micro. Para el caso del sistema SEP se recupera la entrevista realizada a AEF de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGME), quienes coordinan el Programa de la Reforma Educativa. Además, se incorpora información recolectada en las cédulas de infraestructura y trayectoria docente, enunciadas en el apartado de metodología.

4.4.1. SEP

En este subapartado se analizan las condiciones laborales y de prestación del servicio educativo en las que laboran docentes de escuelas de organización multigrado de preescolar, primaria y telesecundaria.

4.4.1.1. Oportunidad en las condiciones laborales y de la prestación del servicio

El presente criterio se aborda a partir de las siguientes temáticas: traslado de los docentes a las escuelas y estancia en las comunidades; servicios de comunicación y clima de seguridad presente en las escuelas y localidades.

Las AEL de todos los estados estudiados fueron coincidentes en expresar que las escuelas de organización multigrado, suelen ubicarse en localidades de difícil acceso, los caminos que conducen a ellas no están en las condiciones adecuadas y por ello es frecuente que la transportación hacia ellas sea complicada, como se observa en el siguiente testimonio de una AEL:

> Apoyando al programa de multinivel, a mí me tocó dar el acompañamiento que tenía el programa de multinivel, estuve en una zona de la región indígena, también soy tepehuan, es una escuela de muy alta marginación. Para llegar a esa comunidad son ocho horas en vehículo y hay que caminar otras cuatro horas para llegar a la escuela (Dgo_Meso_Ent Grup_SEP_#4_AEL).

En Durango se mencionó que hay zonas que debido a la temporada de lluvias y por crecimiento de los ríos, el acceso a las localidades se ve limitado. No obstante estas condiciones, han observado que los docentes tratan de llegar a las comunidades, ya que no pueden faltar tres días consecutivos al mes pues son sujetos de un acta de abandono de empleo.

Llama la atención que a docentes de educación indígena en Durango no se les permite impartir clases en sus comunidades de origen para evitar que se distraigan en asuntos familiares, y así puedan dedicar tiempo extraescolar a los alumnos y padres de familia:

> Lo que sí se ha cuidado desde la dirección y desde el departamento intercultural, que el maestro esté en una escuela donde no está ubicado su domicilio, con la intención de que no dedique tiempo a cuestiones familiares. Para que no vaya a tener algún distractor. Entonces permanece en la comunidad. Esto le da la oportunidad muchas veces de hacer trabajo con padres de familia, de hacer

> actividades extraescolares. Y realmente no se van del sistema (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Los supervisores escolares y figuras de acompañamiento también experimentan dificultades para el traslado a las escuelas, como parte de su función se encuentra el visitar de manera periódica a los docentes, aunque sin un presupuesto específico para ello (aspecto que se aborda con mayor amplitud en la dimensión subsecuente). Esta problemática se enfatizó en mayor medida en el estado de Yucatán por la presencia de Enlaces Itinerantes que se movilizarse diariamente hacia las escuelas de organización multigrado: “Me traslado como los que haya (…), a veces me voy con moto, a veces me voy con coche, a veces me voy con *ride*” (Yuc_Micro_Ent ind_#2_SEP_FSA).

A través de la cédula de infraestructura, recabamos información sobre medios de transporte de las localidades visitadas, de las 17 cédulas recolectadas sólo en cinco se especificó que la comunidad cuenta con transporte público y en ocho con caminos pavimentados, es decir son menos las localidades que presentan buenas condiciones de acceso.

Una profesora de una escuela primaria unitaria de Guanajuato señaló que las corridas de los autobuses son espaciadas, en ocasiones no hacen parada y deben esperar bastante tiempo para poder movilizarse. Como lo que mencionó una entrevistada con respecto a las dificultades que presentan los docentes para cumplir las actividades administrativas:

> El tiempo, el tiempo y la distancia porque, si bien no está lejos la comunidad, la dificultad es, eh salir a la carretera, esperar un transporte porque se… es el medio en el que uno se mueve, entonces sí, sí se complica (…). De aquí al, al parador son 20 minutos; pero hay un camión que a veces pasa 2:30, a veces pasa a las 3:00 y a veces 3:30; pero por ejemplo el camión que pasa a las 3:00 a veces no hace parada. Entonces sí se batalla mucho. Y cuando no pasa nada de plano hay que llamar taxi a una base de San Luís y te cuesta el viaje en $150 (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP_Mo).

Padres de familia con los que conversamos, reiteraron la dificultad para movilizarse de sus localidades. Por ejemplo, en una localidad de Guanajuato (en donde se ubica una telesecundaria unitaria) comentaron que el transporte público es limitado: sale un autobús de la localidad todos los días a las 8:00 a.m. y regresa a las 3:00 p.m. desde San Luis de la Paz (dato recuperado de la Cédula de infraestructura). En este caso la docente, debe movilizarse constantemente hacia la cabecera municipal, esto ha causado tensiones con

una madre de familia (la ofendía verbalmente), pues percibía que llegaba tarde y faltaba continuamente a la escuela. Al entrevistar a integrantes de la APF, de la cual esta madre no formaba parte, nos explicaron que en ocasiones la docente tiene percances en el camino (pinchaduras de llantas, accidentes que obstaculizan el tráfico) que le impiden llegar a tiempo a la escuela, sin embargo, les avisa telefónicamente de esta situación. Comprenden que, al fungir también como directora, en ocasiones debe retirarse más temprano o faltar pues le corresponde realizar diversos trámites:

> APF2: (…) ella primero vino y le reclamó a la maestra que porqué ella llegaba tarde y este, los niños estaban solos. Y la maestra un día nos habla y me dice "Váyase con los niños porque están solos", me vine y ella se le descompuso su carro (...)
>
> APF1: Se le había ponchado una llanta
>
> APF2: Pus sí, yo le dije a la maestra, le digo, porque es que ella como es la directora y tiene que llevar papeles y to, incluso cuando la otra vez que vino el director [refiriéndose a una visita del supervisor a la escuela] le dijo que ella no existía(…) (Gto_Micro_Ent Grup#6_SEP_APF).

También en Durango los padres de familia expresaron que es difícil para los profesores movilizarse de las comunidades a los espacios en donde se desarrollan sus juntas o reciben cursos. Los miembros de una APF de un preescolar unitario lo expresaron de la siguiente manera: “Ella tiene que ir por sus propios medios a sus juntas, a sus capacitaciones por su propio medio. Nosotras no apoyamos para nada (…). De *ride*, en carro, como sea porque pues aquí no hay transporte público, entonces así es que si batalla un poquito de repente” (Dgo_Micro_Ent Grup_#8_SEP_APF).

Recabamos información específica respecto al traslado de los docentes a las escuelas que visitamos. De los 29 maestros de los que se obtuvo información sólo uno (que laboraba en una primaria indígena de Yucatán), pertenecía a la localidad en donde laboraba. Respecto al medio de transporte que emplean para llegar a las localidades: 16 profesores hacen uso de vehículos particulares, cuatro utilizan autobús, dos taxi, uno emplea el autobús y después camina un tramo, uno camina (cinco no contestaron).

Respecto al tiempo que les lleva el traslado diario de sus domicilios a las escuelas el rango osciló desde 15 minutos a pie, hasta 2 horas en automóvil particular; a 13, de los 26 que respondieron a esta pregunta, les lleva entre 15 y 30 minutos el traslado y a 7 una

hora o más. Estos resultados nos dicen que se presenta una diversidad en las condiciones de traslado de los docentes y en los medios a través de los cuales lo hacen.

A través de la entrevista tanto a docentes como a figuras de supervisión y acompañamiento se pudieron recuperar mayores detalles sobre este tema. Una docente de una primaria bidocente abordó la problemática de que el transporte público no llega siempre hasta las localidades y por ello es necesario caminar:

> En algunas ocasiones (…) hace algunos años, como el camión nos deja en el entronque, obviamente hay que caminar todo ese espacio y hace años no era una escuela bidocente, entonces me venía yo sola caminando, pero en las mañanas, no recuerdo qué horario era que estaba un poquito más oscuro, y yo empezaba a escuchar como que ruiditos y demás, era obviamente por mí verdad, que yo me sentía insegura por eso, no por problemáticas aquí con los padres de familia o algo así (Dgo_Micro_Ent Grup_#3_SEP_Mo).

Como observamos en el anterior testimonio los docentes llegan a experimentar miedo de caminar solos o también cansancio ante las temperaturas extremas, a este respecto, una docente de un preescolar unitario expresaba sobre su trabajo: “eso fue lo más difícil, caminar media hora en el sol, sin árboles, sin nada” (Gto_Micro_Ent Ind_#5_SEP_Mo).

En Guanajuato y Yucatán se comentó que los traslados de los docentes pueden durar hasta cuatro horas diarias. Un asesor técnico de telesecundaria, de reciente ingreso a esta función, mencionó que, si bien su nuevo nombramiento le demandaba una mayor preparación académica, consideraba una ventaja el no tener que recorrer distancias tan largas todos los días como lo hacen muchos docentes de este nivel:

> Bueno este en el caso de telesecundaria que es particular porque estamos muy alejados ¿no? además del crecimiento profesional ¿no? que implica estar en esta situación y conocer el sistema y te obliga estar mejor preparado para estar en las escuelas, porque ellos te ven como alguien que los puede orientar entonces te obliga estar actualizado, preparado, entonces hay un crecimiento profesional. Independientemente de eso nos preguntamos si económicamente conviene, en el caso de telesecundaria por los viajes que hacemos a lugares tan lejanos si queremos por seguridad por economía o por una cuestión de calidad de vida porque tenemos más tiempo para nosotros si conviene la función de asesoría, ¿no? Porque nos permite estar un poco más relajados y también dispuestos para el trabajo porque viajar cuatro horas diarias a un centro de trabajo y además llegar en la tarde a terminar tu planeación y comprar las cosas de los niños para mañana, entonces trabajar todo el día y tu cabeza está girando, qué vas a hacer

> mañana entonces asesoría es un poco más relajado en cuanto a eso en cuanto al cansancio físico que puedes tener (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

En el nivel meso y micro, se reconoce que hay un desgaste físico y económico del docente. Además, el tiempo invertido en los traslados, les deja poco tiempo para desarrollar tareas de planeación didáctica y participar en actividades de formación continua, como lo expresó la Coordinadora de la Especialidad en Docencia Multigrado de la Normal Veracruzana:

> Pero realmente fue una complicación colocar la especialidad ya como programa en los maestros porque ellos no quieren estar en multigrado, no porque no les guste sino porque allá no pueden estudiar, no pueden crecer, no tienen opciones de profesionalización, a veces no tienen luz, no tienen Internet, no tienen transporte, pagan más dinero para la comida, los traslados, y de ese sueldo inicial del que están apenas haciéndose ellos, tendrían que destinar dinero para la profesionalización que en nuestro caso la especialidad pues es un programa autofinanciable, entonces esa es una dificultad que tenemos, la problemática no se niega, la necesidad de profesionalización no se niega, el interés está presente, pero cuando preguntan si hay costos y les decimos que sí pues en automático no es opción (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

En nuestras visitas a las escuelas pudimos corroborar lo difícil que resultó el acceso a la mayoría de las comunidades, en particular en los estados de Durango y Guanajuato, debido a sus características geográficas y mal estado de los caminos. Estos resultados coinciden con lo encontrado por otros autores acerca de las condiciones en las que laboran los docentes multigrado, cuyas escuelas suelen ubicarse en localidades de alta o muy alta marginación social que presenta precariedad en sus vías de acceso y comunicación (INEE, 2017d; Juárez, Vargas y Vera, 2015; SEP, 2006a).

Respecto a la estancia de los docentes que radican en las localidades se recuperó información en el nivel micro. Fue en los estados de Durango y Yucatán en donde se documentaron seis casos de docentes (5 mujeres y 1 hombre) que radicaban en donde laboraban y las condiciones en las que los hacían; de estas: uno es un caso de preescolar indígena unitario y se hospeda en una casa que renta junto con cuatro maestros en la localidad; otra, de una primaria indígena unitaria, duerme en la casa del maestro que se encuentra en la comunidad de lunes a viernes y regresa a su casa los fines de semana; otra más, de un preescolar indígena unitarios vive de lunes a viernes en una casa que le construyeron los padres de familia dentro de la escuela (los fines de semana regresa a su

casa); dos docentes de primaria indígena bidocente pernoctan en las aulas de la escuela; finalmente a una docente de preescolar le prestan un cuarto.

En las entrevistas se detallaron más aspectos de las estancias de estas docentes en las localidades. Una APF señaló que requieren una casa del maestro construida con mampostería: “Pero si nos gustaría que nos apoyaran para una casa de material para que se quede ahí… porque así no, con estas Tablas hace frío. Y luego nos hace falta una casa del maestro” (Dgo_Micro_Ent Ind_#5_SEP_APF).

Los cuartos en donde habitan los docentes no están amueblados, el docente debe invertir en ello (lo básico: cama, estufa, sillas y mesas), donde preparan sus alimentos con los productos de las despensas que ellos llevan semanal, o quincenalmente, a las localidades. Así lo expresó una docente de un preescolar indígena unitario: “De mi alimentación, pues yo me encargo yo de ir a traer mis alimentos en veces cada quincena, en veces cada mes, pero de mi depende (…). Ahorita tengo una cocina prestada que es de la supervisión que es la que está, una de adobes que está fuera de aquí” (Dgo_Micro_Ent Ind_#7_SEP_Mo).

Con base en la información recuperada se observa que hay una necesidad de que las escuelas principalmente unitarias cuenten con una casa del maestro, y que estas tengan mobiliario básico que les permita una estancia más confortable.

Respecto a los medios de comunicación presentes en las localidades, las AEL puntualizaron que las escuelas de organización multigrado carecen de Internet, o cuando hay no funciona con la velocidad requerida:

> En las escuelas tenemos carencias de Internet, a veces las plataformas no cargan, no se abre la página, etcétera, entonces hay que cumplir el horario porque hay otras actividades que demandan nuestro apoyo, llegando a casa en la tarde 8 ó 9 ó 10 de la noche a veces hemos escuchado que los ciber abren a las 4 o 5 de la mañana, cuando uno no está tan saturado, entonces prácticamente como decía mi compañero estamos en una forma de laborar pero no queda y nosotros todavía tratamos de prepararnos, de leer, de buscar estrategias que ayuden al docente a crear las actividades que comentaba el compañero, estrategias innovadoras fuera del horario porque no se puede en el aula (Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Las localidades a las que pertenecen las escuelas visitadas en este estudio cuentan con acceso a la radio, la mitad tiene telefonía celular, pero carecen de correo postal y telefonía

fija. Solo cuatro escuelas cuentan con Internet, ello contrasta con la necesidad de los docentes de hacer uso de diversas plataformas electrónicas por requerimiento de las secretarías de educación. Esto repercute en que los docentes se tengan que movilizar de las localidades en donde trabajan hacia lugares con acceso a Internet. Docentes de una primaria general tridocente de Yucatán comentaron que pagan el Internet por la necesidad de tomar cursos en línea: “Es lo más caro aquí en Tizimín, bueno, desde nuestra perspectiva son 450 pesos de Internet al mes” (Yuc_Micro_Ent Grup_#4_SEP_Mo).

En Yucatán se visitaron algunas escuelas que contaban con conexión a Internet en el marco del Proyecto México Conectado[35]. A su vez se identificó el caso de una telesecundaria unitaria en Guanajuato en donde cierto número de familias de la localidad tenía acceso a Internet al igual que la escuela, esto, gracias a la renta del servicio a través de una empresa privada que contrataron con recursos del PETC: “pero sí son como 20 las personas, 25 más o menos las personas que tienen teléfono y tienen Internet, porque unas tienen Internet, otras tienen teléfono; pero sí fue un beneficio muy grande para la comunidad ese Internet” (Gto_Micro_Ent Grup#6_SEP_APF).

Con relación a los servicios de salud presentes en las localidades visitadas, solo cinco docentes señalaron la cercanía de un centro de salud. En una escuela de Guanajuato el docente mencionó que se contaba con un dispensario médico atendido por una enfermera que asiste a la comunidad cada tercer día (Nota de campo#2_Micro_SEP_Guanajuato).

Respecto al clima de inseguridad y violencia presente en las escuelas de organización multigrado y las localidades en donde se ubican, responsables a nivel nacional de la operación del Programa de la Reforma Educativa identificaron que tres de las entidades estudiadas (Chiapas, Durango y Sinaloa), presentan un clima de inseguridad con una afectación en la operación del programa; esto se deriva de tanto de la presencia de la delincuencia organizada, como de las tensiones que generó la implementación de la Reforma Educativa:

> AEF 1: Otro elemento que vale traer a colación, en materia de las dificultades que tienen este tipo de comunidades es la inseguridad; en algunas regiones que están penetrados con el narcotráfico hubo escuelas que se vieron obligadas a renunciar

[35] Este proyecto es de orden federal y pretende abonar al cumplimiento del artículo 6º constitucional que señala el derecho al acceso de servicio de Internet de banda ancha, para ello impulsa la instalación de redes de comunicación en diversos espacios públicos como parques, hospitales y escuelas (Proyecto México Conectado, 2018).

> al programa por el alto riesgo que les significaba recibir recursos, se ponían de manera muy expuesta frente a estas organizaciones en zonas como: Durango, Chihuahua, Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Guerrero, Sinaloa. Se dio un número muy significativo de escuelas que decidieron no recibir el apoyo del programa por el número de amenazas.
>
> AEF 2: Y amenazas tanto de la política del SNTE, como de las organizaciones delictivas, entonces había quien renunciaba por esa condición, y había quien decía "no voy a poner la manta porque programa de la reforma es que vengan y destruyan la escuela, ni voy a poner lo que recibimos porque si no va a venir y van a decir que entregue el dinero" hay muchas inseguridad en esos entornos que les complica realmente la operación, pero poco a poco lo fueron haciendo.
>
> Entrevistadora: ¿Había casos de robo en los que se llevaban el dinero?, ¿pero también robo de las cosas que se consiguieron con los recursos?
>
> AEF 2: Sí, y lo hay en todas las escuelas del programa que sea (Macro_ DGDGE_4PRE).

Las AEL de todas las entidades mencionaron hechos de inseguridad en las localidades, escuelas y hacia los docentes multigrado. En Sinaloa hay docentes que laboran en donde se siembra amapola, ello modifica su dinámica cotidiana de trabajo pues sólo los niños más pequeños asisten a las escuelas en el horario regular, los mayores deben ir temprano a sembrar a los campos y los profesores los atienden en otro momento del día,

> Otra situación como decía la maestra ahorita acá, lo comentó, es el tiempo de rayar, de la amapola que es parte de nuestra realidad que no la podemos ocultar, fuera de eso vamos a la escuela y yo veo en mis grupos, en mi escuela, veo que la asistencia permanente está entre los niños de primero y de segundo grado, los chiquitos, porque son los que no pueden realizar las labores y no habría que cubrirlos, entonces esta parte del horario de trabajo, cada docente primeramente si quiere trabajar tiene que organizar como tres horarios, los chiquitos, los medianos y los grandes, por qué, porque si no lo hacen así, es como quitarle la oportunidad de participar en la escuela primeramente, independientemente del currículum en la permanencia en la escuela, entonces uno tiene que jugar con eso, entender a la comunidad, adaptarse a la situación y buscar cómo poder hacer algo para poder trabajar y darle la oportunidad de que estén en la escuela los niños. (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En el caso de Veracruz se comentó que hay docentes que han solicitado cambios de escuela por problemas de inseguridad. También aclararon que hay quien utiliza esta vía sin que el problema exista y por ello se les exige presentar la denuncia correspondiente. En los municipios norteños de Pánuco, Tantoyuca y Huayacocotla perciben mayores

problemas de inseguridad asociados a la colindancia con Tamaulipas, también en Las Choapas y Minatitlán (municipios del sur) identifican con mayor intensidad actos de violencia (Nota de Campo_#4_Meso_SEP_Veracruz). Señalaron que hay docentes que han sido secuestrados, tienen conocimiento de que a un supervisor lo asaltaron, le dispararon y quitaron su automóvil (Nota de Campo_#3_Meso_SEP_Veracruz).

Un aspecto que les preocupa es que las escuelas están siendo objeto de robos frecuentes: “AEL: Algo que sí ha pegado mucho es todo lo que tiene que ver con robos de la escuela de equipamiento, principalmente, y eso aplica para todas las escuelas (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL)”. Reconocen que en materia de seguridad los contextos rurales han cambiado significativamente con el paso del tiempo. Años atrás lo difícil de laborar en ellos se enfocaba en la falta de luz eléctrica y agua potable en las localidades, el interactuar con animales salvajes, dormir en las casas del maestro no bien habilitadas, etc. Hoy en día, aunque varias de estas condiciones persisten, señalaron que a los docentes les preocupa más el tema de la delincuencia, esto se enfatizó en todos los estados, aunque con menor intensidad en Yucatán. Este ambiente de inseguridad es expuesto por una AEL de Sinaloa:

> [Con respecto a las] condiciones laborales en términos de seguridad, la maestra (…) lo ha dicho, 41 años de las condiciones en las que yo llegué, yo llegaba muy a gusto, llegué en la tarde noche y me fui caminando oscuro con una lamparita y con los *copeches* decíamos allá, con esa luz llegué, no sentí temor, a lo mejor ya por la noche que llegue que me quedé etcétera, en la primera noche que en una casa llegue porque al profesor no lo querían, porque el anterior había alguna historia rara, pues entonces me abrieron la escuela en el cuartito en donde no había profesor que tenía dos años que no se usaba, pero así con polvo y todo me quedé y veía las cachorras y escuchaba lobos y etcétera, muchas cosas que aquí no escuchaba, bueno pero yo a lo que voy es que hoy las condiciones son diferentes, como lo hacía notar la maestra que ahora el problema de la seguridad no lo resuelve las Escuelas Normales ni con un programa currículum mágico. (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

El clima de inseguridad es un factor que repercute en que los docentes de reciente ingreso al servicio no acepten la adscripción que se les asigna, pues se ubican en localidades a las que consideran peligrosas. Hay casos de docentes que deben salir de las comunidades ante hechos de violencia, o bien hay situaciones más graves de docentes secuestrados: “A nosotros nos tocó en la región indígena que hubo levantamientos de profesores” (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Un grupo mayormente vulnerable ante el clima de violencia es el de las profesoras, y en particular las unitarias, ya que se movilizan o permanecen solas en las localidades, no hay más personal docente o de apoyo en las escuelas. Se comentó de docentes principiantes violadas en las localidades en donde laboraban (caso del estado de San Luis Potosí) o bien acosadas por habitantes de las comunidades; sin embargo, deben permanecer en ellas:

> Les estoy hablando de maestras muy jovencitas que son ya designadas para la escuela y pues van con ese cargo de maestras, de directoras, de intendentes, entonces no hay nadie más a quien recurra en un momento dado, tuve el caso de una maestra muy joven en Santa María del Río, que tu dijeras es lo más cerca que tenemos pero es una comunidad alejada, hay sierras en las que el auxilio no llegó y ella decía maestra yo no sabía si me daba más miedo el que me violaran a mí o el que los niños fueran a ver.
>
> También han habido padres de familia que se han golpeado dentro de la escuela, una serie de conflictos fuertes y que esto yo lo he visto no es privativo solo de un centro escolar, sino de varios centros escolares con diferentes características, en cuestiones de inseguridad creo que en todo tiempo los ha habido, yo hace unos años hice una investigación sobre trayectorias de los docentes de telesecundaria y en las entrevistas que hice muchas de las maestras refirieron este acoso, algunas incluso fueron violadas (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

En ninguna de las entidades se especificaron protocolos para la atención a docentes víctimas de violencia o inseguridad. En Yucatán y Durango se señalaron procedimientos generales que se siguen en estos casos, tanto por la parte de las secretarías de educación de los estados como por los ayuntamientos. En la primera vertiente, es el director de la escuela el que debe informar de algún incidente a su autoridad inmediata, es decir a los supervisores escolares, generalmente esta figura educativa lo remite a otra instancia dentro de la estructura organizacional de la secretaría de educación del estado, quien le da seguimiento al caso; cuando se trata de un hecho grave se retira al docente de la localidad:

> En alguna escuela, inmediatamente, los directores de las propias escuelas se comunican con el supervisor, nos lo notifican y, bueno, empieza como que el protocolo, vaya, de actuación que tiene que ocurrir. Se involucra desde, en donde hay jefes de sector, supervisores para que se haga la investigación correspondiente, pues se involucra también, de nuestra parte, la dirección jurídica. Si es un tema legal en donde tienen un (…) que intervenir para que nos vayan dando las pautas de cómo manejar la situación ¿no? Ya sea de violencia,

> de lo que fuera. Por otro lado, también creo que hay mecanismos favorables con los, con los municipios, tanto con los alcaldes como con los comisarios, porque por ejemplo cuando hay falta de algún intendente, ayer lo mencionábamos, de algún intendente, de repente es el alcalde ¿no? El presidente municipal quien otorga el apoyo en ese sentido ¿no? Entonces por ahí pues también hay, hay cuestiones benéficas. El DIF, por ejemplo, el DIF estatal que respalda todo lo relacionado con los desayunos escolares, que son ellos los que también establecen (…) los alcaldes con las directoras de las escuelas, entonces creo que de manera general si miramos cómo estamos en el estado, creo que hay buena comunicación por todas partes. Y creo que de alguna manera beneficia y ayuda a que las escuelas funcionen, si las comparamos con otros estados de la república, en buenas condiciones. (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En la segunda vertiente se busca cierto vínculo o apoyo con las autoridades locales y municipales para que protejan a los docentes o informen de las situaciones de violencia y así asegurar la integridad física de los maestros.

En Yucatán y Guanajuato se habló del elemento preventivo como favorable a la generación de una cultura de la no violencia

A nivel micro los supervisores y apoyos técnicos de las entidades visitadas mencionaron que sí perciben cierto clima de violencia en los contextos rurales. Señalaron la existencia de balaceras, o que aparecen personas asesinadas en el entorno de las escuelas (estado de Guanajuato); así lo expresaron figuras de supervisión y acompañamiento de telesecundaria:

> En una colonia donde hay un alto grado de delincuencia, se han agarrado a balazos en la periferia en el contorno de la escuela, este; pero no es algo específico contra los maestros, eso es algo que traen ahí otros grupos delictivos que se agarran entre ellos o con la policía o no sé; pero específicamente contra los docentes o contra la escuela específicamente no. Esa es la comunidad que digamos es la escuela que tenemos en ese foco de riesgo, podríamos llamarlo así; pero de ahí en fuera pues no, la inseguridad es algo general que se vive en la región ¿sí? Qué bueno, podemos jactarnos todavía de que… sí, sí existe inseguridad; pero no tan alta como en otros lugares o como en una ciudad (Gto_Micro_Ent Grup_#8.2_SEP_FSA).

Más grave es el caso de una localidad en Durango que fue incendiada en su totalidad, incluyendo la escuela primaria indígena, razón por la cual los pobladores emigraron a pueblos cercanos. Mencionaron que los docentes de las escuelas más apartadas conviven con alumnos que son sicarios (algunos han llevado armas a las escuelas) o

cuyas familias forman parte del crimen organizado; también hay alumnos que han sido sujetos de agresiones por parte de la delincuencia (Nota Campo_#9_Micro_SEP_ Durango).

Ante estos hechos, las figuras educativas perciben que están desprotegidos. Un supervisor de telesecundaria mencionó: “no tenemos defensa ante eso y muchas escuelas nos las dejan pues prácticamente temblando, el material impreso no se lo llevan; pero se llevan sí los equipos, sí la tecnología” (Gto_Micro_Ent Grup_#8.2_SEP_FSA).

Con excepción de un docente, el resto expresó en las cédulas aplicadas no haber sufrido o presenciado casos de violencia (física, psicológica, sexual o de algún otro tipo); 14 de 29 señalaron que no existe algún protocolo que determine cómo actuar en dichos casos, 10 hicieron referencia al Programa Nacional de Convivencia Escolar como un referente que permite solucionar problemas de violencia en las escuelas. Sólo dos docentes señalaron que las localidades cuentan con seguridad pública.

Algunos docentes comentaron que las escuelas han sido objeto de robo, es decir si bien no hay hechos de violencia hacia sus personas sí lo hay hacia las escuelas, aunque ellos no lo perciban de esa manera. Es frecuente que esto suceda en cuanto se conoce que adquirieron equipamiento nuevo, como lo especifica una docente de una escuela primaria unitaria:

> Aquí en la escuela ha habido muchos robos. Hemos tenidos cuatro robos. El último fue el ciclo pasado, precisamente eh, cuando hay estos recursos, la gente sabe, la gente sabe, la gente sabe que hay algo aquí en la escuela que se compró, que se tiene y es cuando ha sucedido. Fue el ciclo pasado a finales del, a finales del ciclo (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP_Mo).

La percepción generalizada es que, aunque se levanta la denuncia del robo ante la autoridad correspondiente, ello nunca conduce a la captura de los que cometieron el delito, así lo señalan dos docentes unitarias (la primera de primaria y la segunda de preescolar): “Lo único que nosotros hacemos es, hacer la denuncia y levantar el acta. Nada más, no hay ninguna otra cosa, vienen del ministerio público, hacen las investigaciones y nunca, nunca hay una, una respuesta” (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP_Mo). Otro testimonio señaló:

> Hace poco en vacaciones entraron a robar acá en la escuelita y nos destruyeron lo que es la puerta, se robaron los candados, el cañón lo había llevado a la casa, lo

> tenía en la casa y bocinas que tenía la supervisora, pues no se robaron nada de eso y algunas cosas que están reparando ahorita pues yo lo estoy pagando, metí la demanda y hasta ahorita no han inspeccionado nada (Yuc_Micro_Ent Ind_#2_SEP_Mo).

Como una medida precautoria hay docentes que resguardan el equipo electrónico en sus casas durante los periodos vacacionales y el receso escolar, que es cuando más se presenta este tipo de delito. Ello implica una inversión de tiempo y dinero por parte de los docentes, no obstante, reconocen que vale la pena con tal de conservar equipamiento valioso para la escuela. En el caso de ciertas escuelas (como en Guanajuato), que cuentan con cocinas equipadas, son los padres de familia quienes trasladan a sus casas refrigeradores, estufas y utensilios de cocina para que no sean sustraídos.

Es interesante que los docentes adviertan que, aunque hay cierta inseguridad en donde se desempeñan, todavía prevalece cierto respeto hacia ellos. Es decir, si bien hay actos de violencia estos suelen no incluir a la figura del docente, así lo señaló un docente del Programa de Educación Multinivel de Educación Básica del Estado de Durango: “Ya lo tienen identificado a uno y lo respetan” (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

Los docentes han aprendido a tejer redes de protección con los padres de familia. Mencionaron que los pobladores identifican cuando algún vehículo sospechoso ingresa a la localidad y lo comunican al docente, para tomar precauciones; también comentan que tienen comunicación con las policías municipales en caso de requerirlo, lo que concuerda con lo señalado a nivel meso.

4.4.1.2. Eficacia en la trayectoria laboral

Con relación a este criterio abordaremos tres aspectos: los mecanismos de asignación docente a las escuelas multigrado, las razones de los docentes para permanecer en estas escuelas y, por último, lo relativo a la movilidad docente.

Como se documenta en la anterior dimensión, la operación del SPD ha sido limitada para asegurar una asignación efectiva y pertinente de docentes a escuelas de organización multigrado. Si bien en la mayoría de las entidades (con excepción de Chiapas) los docentes que ingresan a estos espacios lo hacen generalmente por la vía del examen, no está claro desde el inicio que van a laborar en una escuela de organización multigrado. En los listados de centros de trabajo con vacantes, sólo se especifica el nombre, la localidad

y el municipio al que pertenece la escuela. Los docentes idóneos eligen de acuerdo a una lista de prelación la que “más les acomoda” (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). Es decir, la que resulta de su conveniencia, que por lo general es la más cercana a donde habitan: “Hay un concurso de oposición en donde participan todos los maestros y de acuerdo a una lista de planeación seleccionan las plazas que están vacantes” (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Las escuelas más apartadas son las que menos eligen los docentes idóneos, así pueden quedar vacantes por varios días o meses, en el caso específico de Sinaloa, en 2017, se habló de escuelas que se quedaron sin docente: “No tengo el dato exacto porque no trabajo en el área administrativa, pero tengo así datos que yo he recogido de quejas de padres de familia y de supervisores, el año pasado fácilmente quedaron como unas 30” (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

También sucede que los docentes idóneos aceptan la asignación, pero al conocer la escuela deciden no quedarse en ella por lo alejada que resulta la localidad, como se advierte en el siguiente testimonio de una AEL del Estado de Durango:

> Pero recientemente encontramos que toda vez que existe el mérito de haber obtenido su plaza a través de un examen de oposición, vamos a poner de ejemplo, preescolar, tenemos varios casos de que las maestras, primordialmente llegan a la comunidad y no les agrada porque está demasiado lejana, o porque las condiciones de seguridad no son para ellas las más adecuadas y las comunidades están solas. (Dgo_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

En el caso de que ninguno de los docentes idóneos desea ocupar la vacante, lo que determinan las áreas de recursos humanos en las entidades es generar contratos temporales que son cubiertos incluso por docentes con resultado no idóneo. Esto genera una constante rotación de maestros y el ingreso de docentes que no reúnen el perfil necesario para brindar atención educativa a los alumnos:

> Recuerdo hace poquito vinieron unos padres de familia a verme, pensando que yo era la que tenía que ver con eso. Yo ya les había asignado a esa escuela. Y habían asignado a un maestro, maestro, maestro. Pero cada año tienen un nivel de rotación. Entonces les van cubriendo dos o tres meses, en una zona alejada, pues el estado. Ellos me decían, curiosamente me decían: -Oiga pero es que no hay maestro-. Dije: -No, si yo le asigne la plaza, lo que entiendo ahorita, y hablando con la gente de recursos humanos, y es que hablo con la gente de recursos humanos porque no hay nadie que se quiera ir a la comunidad, pero

> plaza si tiene-. No es que no le estemos dando el recurso. Si tiene y están en ese proceso. Nada más que obviamente hay algunos maestros que se quieren esperar para volver a ir. Pero generalmente le contratan temporalmente la plaza. No pueden mandar un idóneo, porque el idóneo lo rechaza. Entonces se tienen que esperar a que corra todo, digamos, el concurso. Toda la relación. Y ya hasta después, ahora sí. El que quiera lo van a contratar temporalmente. Porque el idóneo no, el idóneo no se quiere ir ahí (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

Las AEL reconocen la necesidad de las localidades apartadas de contar con docentes en sus escuelas, pero por otro lado encuentran dificultades para que los que han sido seleccionados a través del examen de ingreso al SPD acepten laborar en ellas, mencionaron que desafortunadamente el derecho del docente se antepone al de los niños de recibir educación.

En el Estado de Yucatán se especificó que les ha funcionado que los docentes contratados de educación primaria se ubiquen en lugares cercanos a sus lugares de origen con la finalidad de que el gasto en transporte les sea menor.

Más complejo es lo relativo a contratar docentes para la atención educativa que se brinda en los Centros de Educación a Migrantes, ya que pocos quieren laborar en ellos. Sobre esta modalidad se obtuvo información principalmente en los estados de Durango y Sinaloa. En la primera entidad se habló de la existencia de ocho campamentos para niños migrantes que funcionan en aulas móviles durante aproximadamente tres meses, en ellos laboran principalmente maestros jubilados o jóvenes de bachillerato. Los grupos llegan a ser multinivel, pudiendo abarcar desde educación inicial hasta primaria (Nota de Campo#1_Meso_Sep_Durango).

En el caso de Sinaloa hay mayor presencia de población migrante. Las AEL aludieron a lo complejo que resulta atender a los alumnos ya que llegan a la entidad en diversos periodos del año y no se cuenta con LTG suficientes, además hay dificultad para la contratación de los docentes:

> Los migrantes llegan en octubre, noviembre, diciembre y enero y algunos en febrero y además se están yendo en enero, en febrero, en marzo, en abril y los últimos que se van son en mayo, entonces ni aparecen en la inicial ni aparecen en la final, pero circulan por el resto del año por los estados y vienen sin libros, entonces ¿de dónde yo saco material para ellos? Lucho contra los otros niveles, si te sobraron regrésalos porque todavía tengo la población migrante, tengo la población migrante, todo el año luchando con los migrantes y pues afortunadamente los hemos podido atender, no es tarea fácil, pero se atienden

> todos los niveles que están, con los de telesecundaria también atendemos a los migrantes porque tienen secundaria ahorita creo que los atiende el CONAFE también y ¿con qué tipos de libros? Con los de telesecundaria entonces nos mandan justos con la estadística de la secundaria y ¿cómo le tenemos que hacer para atender a esa población? Pues tenemos que hacer maravillas ¿con qué atendemos a los de secundaria con educación especial?, ¿cómo los atendemos? (Sin_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

En esta entidad se considera importante que al personal que trabaja en estos centros educativos, se le pudiera contratar por un año y no por seis meses, ello le permitiría destinar tiempo a la formación para el trabajo con este tipo de población en situación multigrado: “El profesor se puede contratar por el año, que trabaja 6 meses y los otros 6 meses para diseñar material y otras cosas que se ocupan para formarse necesitamos eso, necesitamos uno para multigrado” (Sin_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

Como lo han señalado otras investigaciones, existe una tendencia a asignar a las escuelas de organización multigrado a los profesores noveles o principiantes, (Ezpeleta y Weiss, 2000; Jacobo, Ibarra y Armenta, 2016; Juárez, Vargas y Vera, 2015; Rosas, 2003; SEP, 2006a) sigue presente en el imaginario social que se trata de escuelas de “castigo” o para “hacer méritos”, como lo señalaron diversas AEL de los estados participantes en el estudio:

> Toman las escuelas multigrado sobre todo las que están alejadas como zonas de castigo cosa en la que no estoy definitivamente de acuerdo con eso, entonces, no cumplen con muchos maestros que por situaciones diversas desafortunadamente toman esos espacios, esos escenarios como si fueran zonas de castigo (…), se sigue presentando una resistencia en muchos de los maestros, aunque vayan iniciando, para ir a ejercer profesionalmente dentro de sus contextos, ese trabajo yo creo que hace falta a nosotros, verlo de qué forma lo podemos enfrentar en la Escuela Normal como parte de su formación. (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Las AEL mencionaron que hay casos de escuelas multigrado a las que se le asigna personal docente con años de trayectoria en el servicio educativo, pero con un desempeño no satisfactorio, antecedentes de faltas importantes a su trabajo o de agresión hacia los alumnos. Se vuelven un refugio o reitera la idea de castigo para estos docentes que se venían desempeñando en escuelas de organización completa:

> Una escuela multigrado es una escuela de castigo, al más inquieto, al que habla mucho, al que no se puede disciplinar o al que tiene mucha iniciativa se le manda a una escuela multigrado, en la mayoría de las ocasiones o al que por ahí tiene

> problemas en las escuelas de tiempo completo, que por ahí tiene un acuso de abuso, o de algún tipo… o que falta mucho, o es un maestro problema se le manda a la escuela multigrado, es una escuela que es considerada de castigo (…) (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

Las AEL reconocen que los espacios urbanos están reservados para los de mayor trayectoria en el sistema, o bien, para los que obtienen altos puntajes en el examen de ingreso al SPD, en tanto reconocen que la condición multigrado demanda a maestros con una mayor trayectoria profesional:

> Ya lo han mencionado (…) que los lugares multigrado son los lugares no muy deseados, entonces, normalmente los que tienen menos puntaje en resultado idóneo son los que van por esos lugares. Es lo que quedó en lo que antes se llamaba los cambios geoGráficos. Los últimos en escoger son los que tienen menos puntaje o menos antigüedad y, bueno, aunado a las problemáticas que hay, normalmente, al trabajar varios grados, sobre todo en telesecundaria, primaria, pues está el hecho de la inexperiencia del personal (…). Entonces eso le agrega un ingrediente extra a las necesidades que se van planteando tanto de formación docente como del desarrollo profesional de esta población. Y claramente no hacen arraigo en la comunidad, principalmente, en los siguientes cambios geoGráficos van a tratan de salir a toda prisa (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

A nivel meso se argumentó que los sindicatos ya no tienen la injerencia de años atrás en el proceso de asignación de las plazas y cambios de adscripción (con excepción de Chiapas); en la información que brindaron los entrevistados se les otorga un papel secundario en estos procesos:

> Desde el 2013 para acá el servicio profesional docente es quien decide quién se incorpora al servicio educativo, no obstante tengo que reconocer que la parte estatal, el subsistema estatal sigue habiendo mucha presión por parte de la autoridad sindical para continuar manejando cambios, proponiendo personas para ascenso y ha sido complicado avanzar en ese sentido, pero creo haciendo un balance real fuera del servicio profesional docente creo que se ha podido contener la situación y son mínimas la situación es donde ya el sindicato nacional está definiendo el ingreso de maestro en términos legales no nada más los multigrado al servicio educativo (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Las AEL mencionaron que hay casos de escuelas multigrado a las que se le asigna personal docente con años de trayectoria en el servicio educativo, pero con un desempeño no satisfactorio, antecedentes de faltas importantes a su trabajo o de agresión hacia los alumnos. Se vuelven un refugio o castigo para estos docentes que se venían desempeñando en escuelas de organización completa.

A su vez las AEL reconocieron que a cierto grupo de docentes les agrada la enseñanza multigrado, las modalidades de planificación didáctica pertinentes para estos grupos, por ejemplo, el trabajo por proyectos. Así deciden permanecer laborando en estos contextos porque encuentran un estilo de docencia que les agrada.

> Hay docentes que por naturaleza siente que esa modalidad es la que les acomoda y son los docentes que permanecen en este tipo de trabajo (…). Un factor muy específico en cuanto al estilo de docencia de cada uno de los profesionales, y que le hace escoger cuál es el área en la que le gusta trabajar. Entonces, si bien encontramos docentes que cambian muy continuamente hasta que encuentren lo que les interesa, también tenemos docentes que permanecen en estos espacios independientemente de los cambios (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

No se recuperaron mayores datos respecto a las motivaciones de los docentes para permanecer en las escuelas multigrado, tampoco las AEL expresaron si desarrollan estrategias para promover la permanencia de los profesores en estas escuelas.

En el caso de algunos programas que contratan personal a través de becas, por ejemplo, *Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural*[36], a nivel micro en el Estado de Guanajuato mencionaron que cada vez es más difícil contar con quien quiera trabajar en las comunidades con salarios tan bajos, pues gastan buena parte del monto de la beca en sus traslados, como lo señala un supervisor escolar:

> La Secretaría de Educación de Guanajuato, este ha hecho un cambio para el tipo de contratación, ahora ya no se contrata como se contrataba antes, ahora se contratan becarios y los becarios tienen un sueldo, *híjole* que no sé si les alcance ni siquiera para el pasaje. Entonces eso también repercute y está siendo motivo de que los grupos no sean cubiertos porque no les conviene y están las escuelas que están siendo abandonadas, yo tengo una de ellas (…). Entonces, si esto no se recompone, no se habla en la partida presupuestal para el tipo de contratación, cuando menos te salgan al parejo con sus gastos, esto más delante sí va a repercutir. Yo tengo problemas ahorita para cubrir los grupos por interinos, con

[36] Este Proyecto surge en el marco del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994. Formalmente se crea en 1990 en 17 entidades del país con el propósito de implantar un nuevo modelo de atención para población de zonas rurales, indígenas y urbano marginadas (SEP y OEI, 1994). Su objetivo principal es brindar educación preescolar en comunidades rurales con baja densidad poblacional. Los alumnos son atendidos por jóvenes de secundaria o de bachillerato que se encuentran estudiando una licenciatura a fin a la educación, por brindar este servicio reciben una beca mensual (Meneses, 1996). En la presente evaluación se identificó el funcionamiento de este proyecto en: Chiapas, Sinaloa y Guanajuato.

> becarios porque no les sale ni para los pasajes (Gto_Micro_Ent Grup_#8.2_SEP_FSA).

Una de las docentes entrevistadas que participa en este programa argumentó que en su caso ingresó a este tipo de servicio por recomendaciones de sus pares: “Conseguí este trabajo por medio de una compañera que estudiaba en la universidad también, pero ella ya es egresada, yo me quedé a cubrir su lugar” (Gto_Micro_Ent Ind_#5_SEP_Mo).

Si bien esta maestra no hizo una valoración explícita de su participación en el programa, si comentó que su experiencia en él era de dos ciclos escolares, desempeñando todas las funciones de una educadora además de ser directora. Se apoya en los padres de familia en la organización de la escuela. Expresó también que el estar estudiando la Licenciatura en Educación Primaria le brindaba elementos para mejorar su docencia en esta escuela de educación preescolar, se refirió a sus maestros de la universidad como quienes le aportaban elementos para planificar la enseñanza y evaluar. Por otra parte, refirió que las visitas de asesoría técnica a la escuela eran esporádicas (el Ciclo Escolar pasado recibió una, y en el actual la habían visitado en dos ocasiones) y centradas en la verificación de la existencia de planes de clase e instrumentos de evaluación.

En el nivel micro del estudio recabamos datos relativos al perfil profesional de los docentes de las escuelas multigrado que visitamos. 28 (de 29) contaba con una licenciatura terminada y en uno de los casos la estaba cursando, tres habían estudiado también un posgrado. 10 cursaron su licenciatura en una Escuela Normal, 10 en alguna de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y 5 en universidades privadas (3 no contestaron). En su mayoría (26 de 28) realizaron sus estudios profesionales en un periodo de cuatro años. Estos datos nos indican que cuentan en su mayoría con un perfil profesional vinculado a la educación y con planes de estudio de cuatro años.

En lo relativo a la manera en cómo los docentes llegaron a la escuela multigrado en donde se desempeñaban, en diálogo con ellos se identificó que quienes ingresaron a partir de que entró en vigencia la última Reforma Educativa, lo hicieron a través de un examen, y como lo señalaron las AEL seleccionaron la escuela a partir de un listado que les proporcionaron las AEL, como lo señala un docente de una primaria general tridocente: “También según el examen, el lugar que obtuve había una lista de los lugares disponibles, iban pasando por turnos según el lugar del examen, aún estaba disponible

esta escuela y elegí venir aquí (…). Apenas tengo lo que va del ciclo aquí, vivo a diez minutos o seas que por eso elegí aquí" (Dgo_Micro_Ent Grup_#6_SEP_Mo).

Hay también quien laboraba en otras regiones o municipios del estado, y busca acercarse a su lugar de origen, aunque deje una escuela de organización completa.

Los docentes que no tienen experiencia en multigrado sufren un periodo crítico de adaptación al multigrado, lo que es coincidente con estudios antecedentes (Bustos, 2007; Juárez, 2017). La mayoría busca de nueva cuenta un cambio, pero también hay quien con el tiempo construye sus estrategias de trabajo y decide permanecer en ellas (lo que es coincidente con lo señalado por las AEL), en especial cuando no están muy lejos de localidades urbanas o cabeceras municipales; como lo señala la siguiente docente de una primaria general unitaria:

> [Llevo trabajando acá] diez años. Al primer año yo pensé salir corriendo [risas]. Era muy difícil, en aquel tiempo eran 28 niños, 28 niños y entonces venía de una escuela completa, unigrado, muy fácil, estaba lejos; pero era mucho más fácil el trabajo, entonces llego a esta escuela con 28 niños. Antes tenía 15 y aquí era más y todos los grados, entonces sí fue como un choque (…), porque no está muy lejos, no está muy lejos de San Luis, es muy tranquila la comunidad, las mamás son participativas, me gusta ver cómo los niños van aprendiendo y se van apropiando de todos lo que se les va proporcionando y pues, estoy a gusto (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP_Mo).

Un fenómeno presente en las escuelas estudiadas y que ya ha sido reconocido por diversas investigaciones (SEP, 2006a), es la alta movilidad de los docentes multigrado. A nivel meso se reconoce que lo expuesto por la Ley del SPD es benéfico para las escuelas de organización multigrado en función de que establece que cualquier docente de reciente ingreso debe permanecer en su primera adscripción por dos años: "Creo que el criterio de los dos años de permanencia nos ayuda mucho, también beneficia que un maestro de escuela multigrado se vaya a una de formación unitaria o de migrantes, por la experiencia de atender varios niños, atender la diversidad, muchas cosas más" (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En general se encontró que se respeta el que los docentes de nuevo ingreso permanezcan al menos dos años en la primera escuela que se les adscriba; sin embargo, puede darse el caso de que provisionalmente cubran alguna vacante antes de ser asignados a alguna escuela por este periodo bianual. En Yucatán se explicó que los

docentes participan en un proceso de “subasta” de cambios de adscripción en donde entran en juego otros factores como la antigüedad y el nivel de preparación académica de los maestros, por tanto, es probable que les corresponda una escuela de organización multigrado ya que escogen al final y estas escuelas son de las menos competidas:

> También cabe mencionar que esos espacios que se están asignando ahorita son provisionales porque al terminar el curso escolar, se viene, se da un proceso que es de una subasta (…). En esos cambios geoGráficos todos los docentes, pues meten sus documentación y se van cambiando de escuela o de zona. Esta vez va a ser de escuela a escuela. Cuando se cambien, los espacios que van a ir dejando, nuevamente a los de nuevo ingreso se les llama y se les proyecta y en base al orden de prelación (…) van escogiendo ya sus espacios definitivos durante 2 años, que es lo que nos marcan ahorita (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

También en esta entidad las AEL argumentaron que para educación indígena los cambios de adscripción habían funcionado de manera distinta (ya que se daban primero de manera interna en las zonas), pero ya se logró integrarlos a un mismo procedimiento de cambios. Respecto a los docentes de mayor antigüedad se reconoce que es frecuente que se cambien de este tipo de escuelas año con año.

A nivel micro los supervisores comentan que es coincidente que año con año deban solicitar docentes para las escuelas de organización multigrado más apartadas de sus zonas (principalmente las unitarias y bidocentes), como lo indicó un supervisor de primaria general:

> Hay mucha movilidad porque la secretaría ya no me ha mandado maestros, por ejemplo, a una escuela unitaria que sea su lugar permanente. Los maestros en estas escuelas tienden a moverse porque no es lo mismo trabajar con seis grados, aunque los seis grados tengas veinticinco niños a trabar en una escuela que tenga treinta niños atendiendo un solo grado (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA).

Fueron varias las voces que señalaron lo importante que es operar programas de arraigo docente en las escuelas que permita una planta docente estable por un periodo mínimo de cinco años (hubo quien recomendó hasta 10), así se capitalizarían mejor los esfuerzos de formación continua y acompañamiento al docente, cuando estos responden a fortalecer con pertinencia la enseñanza multigrado:

> De las cosas que yo veo en contra es que me estén cambiando los maestros, no puedo llevar un seguimiento concretamente en tres escuelas unitarias. Porque este ciclo cuento con unos maestros y para el otro voy a contar con otros y se

> pierde el seguimiento. Las escuelas en las que los maestros llevan tiempo se ven consolidadas. Eso es lo que pudiera opinar, que no me cambien los maestros, deben motivar, incentivar más a los maestros en lo económico que están en multigrado (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA).

Respecto a los docentes contemplados en el estudio en el nivel micro, 25 (de 29) respondieron cuál era su fecha de ingreso a la escuela en la que laboraban. 18 tenían cuatro años o menos de haber llegado a la escuela (entre 2014 y 2018) en menor cantidad (siete) entre cinco o más años. Se identificó que ocho de los maestros se habían incorporado en el Ciclo Escolar vigente o en el anterior, datos que confirman la dificultad para generar un arraigo en estas escuelas. Entre agosto y octubre ingresaron a laborar en las escuelas, aunque también se ubicaron dos casos que lo hicieron a mitad del Ciclo Escolar, cuestión que contradice lo establecido por la Ley del SPD. En promedio poseen 6.6 años de experiencia en el multigrado, lo que nos habla de cierta trayectoria en la atención simultánea de varios grados escolares.

Los profesores que reciben incentivos, derivados de programas estatales o federales, son quienes tienden a permanecer en las comunidades y escuelas de organización multigrado. Por ejemplo, en Durango identificamos a docentes que participan en el Programa de Educación Multinivel de Educación Básica[37], en donde imparten preescolar, primaria y secundaria, por el que reciben ingresos adicionales. También está el caso de las Escuelas de Tiempo Completo que suelen ser bien aceptadas por los docentes, incluso competidas o demandadas.

4.4.1.3. Retribución económica suficiente y oportuna

En este criterio se abordará lo relativo al monto salarial que reciben los docentes que laboran en escuelas de organización multigrado y en qué medida les permite cubrir sus necesidades básicas; también se puntualizará lo relativo a los estímulos adicionales que perciben algunos de ellos y si estos pagos se realizan en el momento adecuado.

[37] Este programa opera sólo en el estado de Durango, depende de la Dirección de Programas Compensatorios de la secretaría de sducación de esta entidad. Se implementa por primera vez en el Ciclo Escolar 2003-2004. Funciona en pequeñas localidades que no son susceptibles de atención por parte del servicio regular y del CONAFE. Un solo docente es responsable de la atención simultánea de tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. En 2017 se reportaron 105 escuelas en la entidad atendidas por este programa (SEED, 2018b). En el siguiente capítulo se profundiza en este tipo de servicio.

Los estudiosos del tema de los ingresos salariales de los docentes de educación básica encuentran una variabilidad importante por entidad federativa. Explican estas diferencias en función de los efectos de la descentralización educativa, así como de la operación del extinto Programa de Carrera Magisterial (Arnaut, 2010; DOF, 1993; INEE, 2014b; Ontiveiros, 2003).

El INEE realizó en 2014 un estudio que analizó el perfil salarial de los docentes de educación básica[38]. Se analizó la nómina federal del último trimestre de 2011 al tercero de 2012. Los resultados reflejan que el pago que reciben los docentes es bastante variable, en particular influye su antigüedad y el nivel educativo en el que se desempeña (INEE, 2014b). Al analizar el sueldo tradicional o base de los docentes (es decir sin el estímulo del Programa de Carrera Magisterial) los que perciben los salarios más bajos son los que laboran en educación indígena.

Tabla 23. Salario promedio de docentes por servicio educativo

Nivel educativo	Monto MXP
Preescolar general	$11,368
Preescolar indígena	$10,325
Primaria general	$11,304
Primaria indígena	$10,865
Telesecundaria	$16,650

Fuente: Elaboración propia con base en INEE, 2014b, p. 71.

Como lo indica la Tabla 23 los ingresos de los docentes oscilaban desde los $10, 325 pesos, para los de educación indígena hasta los $16,650 para los de telesecundaria. Hay una brecha importante entre los de preescolar y telesecundaria mayor a 50%. También este estudio identificó que, a menor edad de los docentes, menor ingreso salarial, es decir los noveles o principiantes ganan menos que los de mayor antigüedad. Si bien estos datos corresponden a seis años atrás, los incrementos directos al salario de los docentes no han rebasado 3.5% en los últimos cinco años (La Jornada, 2017).

[38] En este se excluyó a los docentes cuyos salarios provienen de financiamiento estatal porque no se tuvo acceso a esta información (INEE, 2014b).

En nuestra indagación las AEL refirieron que los sueldos de docentes de preescolar y primaria de escuelas de organización multigrado oscilan los $5,000 pesos, lo cual es insuficiente para absorber gastos de transportación y alimentos:

> Los maestros ganan $4,000 y tantos pesos quincenales apenas acaban de llegar a $5000 quincenales. Si los divides para irte a una comunidad donde existe una escuela multigrado en la sierra (…). Y de ahí darle a tu esposa y si tienes uno o dos hijos. Pues yo no sé cómo le hacen la verdad los maestros que agarran camión y para comer allá donde están es muy complicado eso también (Sin_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En Veracruz se señaló que con recursos del PIEE se ha podido pagar el salario a los docentes que laboran en los Centros de Educación a Migrantes y de no ser por este programa es probable que ya no existiera este tipo de servicio educativo en el estado (Nota de Campo#1_Meso_ SEP_ Veracruz). Destacaron que los 36 docentes que están en las 27 escuelas para niños jornaleros agrícolas migrantes reciben apenas un estímulo mínimo de cerca de $1000 pesos mensuales, lo cual es insuficiente para cubrir sus necesidades (Nota de Campo#3_Meso_ SEP_ Veracruz).

A nivel micro los profesores entrevistados en su mayoría expresaron que el salario que reciben es limitado, como lo expresa esta docente de una primaria general bidocente del Estado de Durango:

> Saqué un crédito de FOVISSSTE entonces obviamente es bastante lo que se tiene que dar por quincena. Bueno a mí me parece una cantidad muy grande, porque tengo un niño chiquito y obviamente hay que darle lo que necesita a su escuelita, más el transporte y demás, pues no, si son muchas necesidades (...), muchas cosas en las que uno se tiene que limitar obviamente con el sueldo que a uno le queda cada quincena (Dgo_Micro_Ent Grup_#3_SEP_Mo).

Además, como se ha señalado, algunos rentan viviendas y pagan servicios, así como su alimentación diaria, así lo señala una docente de una primaria general tridocente:

> Este año sí nos topamos con que nos mandaron a un lugar lejos, teníamos que rentar, luz, agua. O sea, teníamos que hacer muchísimos pagos y con lo que nos dan sí vivimos, pero siento que al margen; o sea, tampoco podemos, así como que darnos ciertos lujos porque, pues, tenemos que, este, solventar ciertos gastos. Igual en el transporte, o sea, de que nos traen son aproximadamente $30 pesos, de regresar también (Yuc_Micro_Ent Grup_#4_SEP_Mo).

Los docentes deben entregar diversos documentos en la supervisión escolar o alguna otra dependencia y terminan sufragando el costo de los traslados. El docente de una Primaria General Unitaria Multinivel mencionó el costo de movilizarse hacia la cabecera municipal: “Mire, a la semana de gasolina yo gasto $1,200 pesos a la semana (…) para llegar a Canatlán y hacer los trámites correspondientes en la ciudad (...). Entonces imagínese, es lo que estamos hablando, no sacamos ni para la gasolina (...). Y eso que nada más voy una vez, imagínese si viajara todos los días” (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

Invierten su dinero cuando realizan solicitudes en diversas instituciones o hasta con políticos, para la mejora de la infraestructura y equipamiento de las escuelas como es el caso de los que participan en el Programa Escuelas de Tiempo Completo, caso de la docente de primaria indígena bidocente que se presenta a continuación:

> Es que aquí (...) se nos entrega aquí dinero a nosotros por parte de tiempo completo, por ejemplo, lo de alimentación y luego también otro [programa] se llama Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar y uno tiene que ir, por ejemplo, a traer estas mesas de Durango, las sillas, todo lo que ve, hay aquí y el material didáctico (...). Uno tiene que hacer gastos traer de Durango del propio vehículo y también la alimentación, uno tiene que trasladarse cada quince días a traer esa alimentación (Dgo_Micro_Ent Grup_#5_SEP_Mo).

También adquieren materiales didácticos que los padres de familia no podrían solventar en su totalidad y que son necesarios para su trabajo cotidiano. Una docente de una primaria general tridocente señaló que los eventos escolares externos derivan en gastos económicos que tienen que ser sufragados en parte por ella: “Para los materiales no, porque aquí tenemos lo necesario. Pero, por ejemplo, para ir a (...) un concurso de escoltas o un concurso de canto pues sí, tiene que poner uno de su bolsa para la gasolina, la comida, pero no siempre” (Dgo_Micro_Ent Ind_#7_SEP_Mo).

En el caso de las escuelas unitarias la dificultad es mayor porque se carece de personal de apoyo al docente, en él recaen diversas funciones, incluyendo la de director de la institución; por estas razones se percibe, como lo han señalado otras investigaciones, que es injusto que los directores comisionados reciban un monto salarial igual a otros docentes, que laboran en condiciones distintas (Ezpeleta, 1997, 2006; SEP, 2006a; Ezpeleta y Weiss, 2000). En este sentido, un supervisor de Yucatán dijo:

> Las escuelas unitarias aparte del docente es el directivo, es el intendente, es el maestro de educación física, es el de artística, es el de matemáticas, es el de

> educación especial. Tiene toda esa responsabilidad (...), si en la escuela hay un niño con alguna atención especial, tiene que atenderlo el maestro, tiene que incluirlo dentro del grupo, tiene que buscar los espacios (...). En la cuestión económica no se le reconoce absolutamente nada (...). El maestro con multigrado se la rifa completamente en las escuelas, con los padres de familia, con toda la exigencia. Es más, aquí se llega a decir "Si no cumples con un documento 911 tienes una multa de más de $5000". Entonces ese maestro multigrado que estaá solito, tiene que cumplirlo (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

Se encontró que ante la insuficiencia del salario algunos docentes cubren interinatos, laboran en escuelas particulares (en otro turno) o trabajan por las tardes en asesorías o apoyo a tareas, así obtienen otros ingresos económicos, tal como lo señalan los siguientes docentes de primarias generales tridocentes:

> Por eso cubro interinatos. Por eso buscaba una doble plaza. Cuando yo presenté el examen de la permanencia, salí destacada. Entonces, me gané el incentivo del 35%. Pero yo comentando con otra compañera nos hicieron dos eventos sociales de reconocimiento de parte de la Secretaría de Educación de Guanajuato y del gobernador. Y yo le decía: "Yo, por mí se pueden quedar con el incentivo. A mí que me den una doble". Porque el incentivo es, pues no es nada (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo).

En el caso del proyecto *Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural*, el monto que reciben las becarias es variable, supervisores y apoyos técnicos de Guanajuato señalaron que, a mayor preparación académica, la cantidad también se incrementa. De esta manera el mínimo que reciben es de $2,505 pesos mensuales y lo máximo $4,172 pesos (Gto_Micro_Ent Grup_#8.2_SEP_FSA).

Una docente de Guanajuato que participa en este proyecto expresó que la beca es muy baja, pues es mucho menos de lo que recibe una educadora que ingresa a través del SPD y considera que prácticamente realizan el mismo trabajo:

> Es un apoyo que nos dan, lo que realizamos aquí yo lo considero prácticamente porque no tenemos el "papelito" porque prácticamente hacemos lo mismo que cualquier educadora formal en otros preescolares. Hemos tenido la fortuna de formar consejos técnicos con las maestras formales de escuelas de San Luis de la Paz, hacemos lo mismo, vemos lo mismo, trabajamos lo mismo. Y recibimos un pago mucho menor, bueno, no sé cuánto ganen las maestras de preescolar, nos aplican la beca de acuerdo con el nivel de estudios en el que estemos. Sí es muy difícil pagar una colegiatura y poder cubrir el transporte hacia acá (Gto_Micro_Ent Ind_#5_SEP_Mo).

En lo relativo a estímulos económicos adicionales para docentes que laboran en escuelas de organización multigrado se encontró la presencia de diversos programas en las entidades. Hay docentes cuyas escuelas participan en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, en estos casos dijeron recibir $190 pesos por día frente a grupo trabajado, algunos docentes de primaria indicaron que el apoyo asciende a $3,400 pesos mensuales. En Guanajuato y Durango señalaron que el inconveniente con este programa es que con frecuencia el pago se atrasa por semanas o meses, como se advierte en el siguiente testimonio de un docente de educación primaria:

> El apoyo o el incentivo porque nos dicen que es un pago así, que es incentivo de tiempo completo, la verdad es muy retirado, no nos han cumplido con el pago como nos dijeron (...). Creo que la mayoría estamos en tiempo completo por el apoyo extra, que es el tiempo completo pero que en realidad sí batallamos para que nos paguen (Dgo_Micro_Ent Grup_#6_SEP_Mo).

También existen aquellos maestros que laboran en una escuela de Jornada Ampliada por el que reciben $3,500 pesos al mes. Una profesora señaló que el estímulo es bienvenido, pero es menor a lo que les prometieron: “Nos habían prometido más, pero sí, porque ya con los impuestos y todo eso, sí se redujo, según como nos lo habían planteado en un principio y ya cuando vimos la realidad no era tal como lo habían prometido; pero sí es bueno” (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP).

Los docentes que participan en el Programa Multinivel del Estado de Durango reciben $14,000 pesos extra al año, menos impuestos. Expresaron que tal ingreso no es suficiente: “Hay que ser claros (…), realmente es poco, por lo que se hace, por lo que se hace y no estamos renegando de ello, lo hacemos gusto” (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

También en este estado se destacó el caso de los docentes de educación indígena que reciben una compensación por laborar en una Zona Indígena (ZI), lo cual repercute en una menor movilidad de los maestros: “En el caso de región indígena el maestro es contratado para trabajar justamente en la zona indígena. Tiene un concepto en su cheque que se llama *ZI. Un arraigo*” (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Un caso particular es el de los directores comisionados de telesecundaria del Estado de Yucatán, quienes a través de recursos estatales reciben aproximadamente $1000 pesos quincenales por ejercer esta función.

En Guanajuato y Durango, docentes de educación primaria mencionaron que a los docentes multigrado se les brinda una compensación económica, de entre $1,000 y $1,300 pesos al año. A una docente por un error de actualización en la plantilla de personal no la recibió por cierto tiempo, otra, por ser comisionada tampoco era acreedora a ésta. Se trata de una prestación nacional denominada “Apoyo por atención a grupos multigrado”, se paga anualmente en el mes de septiembre al personal docente de educación primaria, especial e indígena que atienda escuelas de organización incompleta y que hayan laborado todo el Ciclo Escolar inmediato anterior a la fecha de pago de esta prestación. En la última negociación salarial entre el SNTE y el Gobierno Federal, que corresponde a 2018, se logró que esta prestación alcanzara los $1264.00 pesos (SNTE, 2018)

Se mencionaron los beneficios que otorgaba a los docentes multigrado de primaria el Programa de Reconocimiento al Desempeño Docente (RED), que formó parte de los Programas Compensatorios administrados por el CONAFE. Este estímulo implicaba un compromiso entre padres de familia y docentes para que éstos brindaran mayor tiempo de la jornada laboral para la atención a alumnos con dificultades de aprendizaje (Tenti y Torres, 2000). Solo en Guanajuato y Yucatán se hizo referencia a la presencia o reactivación de este estímulo y los beneficios que otorga. Así lo expresaron apoyos técnicos de Guanajuato:

> Este año se volvió a incorporar el incentivo de RED, Reconocimiento al Desempeño Docente (...). Tenía otros nombres antes pero actualmente es RED (...). Tener en la zona de dieciséis escuelas, cinco escuelas de jornada ampliada, casi estamos hablando de 40%, de tener todas en RED ya serían el 50% que los maestros trabajan una hora más con sus niños y son los que tienen problemas de rezago de lectoescritura, pues lo veo con buenos ojos (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA).

La percepción generalizada es que a partir de la desaparición de los Programas Compensatorios se carece de suficientes recursos para la asesoría y el acompañamiento a las escuelas de organización multigrado.

En el estado de Yucatán existen figuras educativas de apoyo a los docentes multigrado. Los salarios también se perciben como insuficientes para el trabajo que les implica. El Enlace Itinerante percibe un sueldo aproximado de $10,000 pesos libres de impuestos, de dicho monto debe descontar sus viáticos para realizar las visitas a sus escuelas, lo cual le

resta alrededor de 50% de su salario. El pago no es puntual y suele retrasarse por varios meses.

> De hecho no nos han pagado de enero hasta acá. No nos han pagado estamos en febrero prácticamente (...), no tienes un sueldo con el cual con puedes contar. Algo estable igual yo considero que es problemático que no contamos un seguro médico (...), si nos pasa algo estamos en bendición de Dios, ¿no? O sea, tú te has cargo de tus servicios médicos (...). Me sale más caro por trabajar que aquí quedarme en casa, o sea, por ir y venir acá al día puedo gastar $300 pesos. (Yuc_Micro_Ent ind_#2_SEP_FSA)

Estas figuras de acompañamiento para multigrado demandaron varios cambios a su situación actual, como cubrir una menor cantidad de escuelas, pues ello impactaría en erogar menos recursos económicos: “Que disminuyera número de escuelas [a visitar]. Por ejemplo, tenemos tres, son muchas para trabajar (…). Realmente a veces el tiempo no alcanza con las demandas (…), prácticamente no nos da tiempo de nada (Yuc_Micro_Ent ind_#2_SEP_FSA).

Fue generalizado encontrar que a los docentes y personal de acompañamiento se le paga a través de depósitos bancarios, ninguno de los entrevistados señaló otra forma de pago. La dificultad radica en que algunos cajeros automáticos no son accesibles para los docentes.

4.4.2. CONAFE

En este subapartado se analizan las condiciones laborales y de prestación del servicio educativo en las que laboran las figuras educativas del CONAFE, además de abordar su trayectoria laboral y la retribución económica que perciben. La información que se analiza corresponde mayoritariamente a los niveles meso y micro del estudio ya que en la entrevista con el CONAFE a nivel nacional se recuperaron escasos elementos de esta dimensión.

4.4.2.1. Oportunidad en las condiciones laborales y de la prestación del servicio

Las áreas que se abordan en este criterio son: traslado y estancia de los LEC en las localidades, incluyendo su hospedaje y alimentación; servicios de comunicación y clima de seguridad presenten en las localidades y escuelas.

Los servicios educativos del CONAFE se ubican en su mayoría en localidades rurales alejadas, dispersas y de difícil acceso. Este programa se crea con la finalidad de proporcionar el servicio educativo en localidades rurales (mestizas e indígenas) con menos de 500 habitantes, así también funciona en campamentos agrícolas y albergues. Al funcionar en localidades, casi en su mayoría, de alta o muy alta marginación social. Se ha reportado que ocho de cada diez LEC trabajan en este tipo de localidades (Urrutia, 2014). Es frecuente que no cuenten con caminos asfaltados y transporte público hacia las localidades donde laboran, que permitan una fácil movilidad de las figuras educativas.

Sin embargo, en las Delegaciones Estatales del CONAFE reconocieron que no se pueden hacer generalizaciones respecto a las características de las localidades que atienden, así como a la manera en que las figuras educativas acceden a ellas pues son bastante diversas.

Lo que fue una constante es que entre más apartada e inaccesible fuese la comunidad, es mayor la dificultad para la captación de LEC, así como el desarrollo del acompañamiento y de las reuniones de tutoría. Ello se puede advertir en el siguiente testimonio de AEL del CONAFE de Veracruz y Sinaloa:

> Otro punto que es importante tocarlo es que el traslado (…), hay varias regiones que están muy lejanas (…). Se hacen seis horas a Acayucan que es la zona más cercana, entonces los chicos dicen: Tengo que viajar tanto tiempo, para ir a la reunión preparatoria.
>
> Van con la mejor disposición, pero sí se les complica mucho el traslado porque tienen que trasbordar. En el caso de la Chinantla tienen que trasbordar en Oaxaca y de Oaxaca regresar otra vez a Veracruz. O sea, es un *viacrucis* ese camino, todo eso que tienen que recorrer (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL)

También en este nivel meso se reconoció que hay una práctica por parte de las APEC de apoyar económicamente a los LEC que se trasladan diariamente y que no se hospedan en las localidades: “A la comunidad en alimentación y hospedaje sí se le dificulta y también a veces para el traslado porque cooperan entre ellos” (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Las AEL enfatizaron que el convenio que se firma entre la APEC y el CONAFE establece que es un compromiso de las comunidades acompañar a los LEC en los traslados, al menos a una zona en donde puedan tomar un autobús u otro tipo de transporte: “Cuando

vienen a las reuniones de tutoría, la comunidad tiene como esa responsabilidad de acompañarlos a un lugar donde puedan tomar un transporte ya directo a la cabecera municipal, y que tengan menos dificultades" (SLP_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL). Se identificó que este es un aspecto que las Delegaciones Estatales remarcan en las reuniones que desarrollan los CT con las APEC, no obstante, es difícil que siempre se cumpla con este compromiso:

En las visitas a las escuelas fue posible indagar más aspectos sobre el traslado de los LEC a las comunidades donde laboran. En la cédula que llenaron ocho de ellos, se identificó que solo uno de Yucatán, pertenecía a la localidad en donde trabajaba, el resto eran foráneos. Respecto al medio de transporte que emplean para llegar a las localidades, dos llegan a las escuelas haciendo uso de vehículos particulares, un par utilizan autobús y uno camina (un LEC no contestó).

Respecto al tiempo que les lleva el traslado diario de sus domicilios a las comunidades, el rango osciló entre 15 minutos en motocicleta, hasta 3 horas en autobús y caminando. En dos localidades se contaba con caminos pavimentados y solo una contaba con transporte público. Estos resultados nos dicen que se presenta una diversidad en las condiciones de traslado de los LEC y en los medios a través de los cuales lo hacen.

A través de las entrevistas realizadas a los LEC y a las figuras de supervisión y acompañamiento se confirmó que el tema de la movilidad hacia las comunidades es diverso. Una Coordinadora de Asesores Pedagógicos Itinerantes del estado de Durango, remarcó como un aspecto preocupante el traslado de algunos API quienes deben caminar por una o más horas para acceder a las comunidades: "Es un poco peligroso en los accesos o todas la rutas que tienen que hacer para caminar hasta comunidad. A veces mandas a una chica tiene que caminarle una hora, dos horas, tres horas para llegar y sola, pues es peligroso" (Dgo_Micro_Ent Ind_#2.2_CONAFE_FSA).

En Durango, un LEC de primaria comentó que es necesario un mayor apoyo de la APEC en materia de traslados, pues si bien algunos de ellos tienen mayor facilidad de acceso a las escuelas, hay quien debe caminar:

> Tener un poco más de conciencia de que se necesita un poco más de recurso y hablo por mis compañeros, que están mucho más lejos. Se batalla y les ha tocado estar caminando para poder llegar a la comunidad destinada. Igual concientizar a los padres de familia, que el apoyo de CONAFE requiere también de la

> participación de ellos y de la buena voluntad. Sé de buena fuente que algunos compañeros ha batallado hasta para salir de la comunidad, porque no tienen a lo mejor el apoyo de los padres de familia y sí es complicado (Dgo_Micro_Ent Ind_#4_CONAFE_LEC).

Este tipo de testimonio corrobora lo identificado a nivel meso en cuanto a que no en todas las ocasiones se cumple lo establecido por el convenio entre APEC y CONAFE.

Los LEC que se movilizan diariamente de sus domicilios a las localidades en donde se desempeñan, usan transporte privado o público. En algunos casos solicitan una cooperación a la APEC para gastos de gasolina.

Como lo establece la normatividad nacional del CONAFE, es la APEC la responsable de brindar alimentación y hospedaje a los LEC dentro de las comunidades donde laboran, aspecto que se ahonda en la dimensión de gestión escolar. A nivel meso el estudio refleja que el lugar en donde residen estas figuras educativas es variable: algunos servicios educativos cuentan, como parte de su infraestructura, con un pequeño cuarto hecho de concreto en donde los LEC duermen; en otros casos se ocupan aulas en desuso construidas de diversos materiales (lámina, madera) y generalmente en malas condiciones. También existen figuras que duermen al interior de las aulas en donde imparten clases ya que cuentan con mejores condiciones que las viviendas de las localidades. Otros más viven con alguna familia de la localidad.

A nivel meso se señaló que existen LEC quienes prefieren pernoctar en las escuelas porque perciben cierta situación de riesgo en los domicilios: “A veces se han tenido casos aislados y el auxiliar llega precisamente a esos casos (…), porque son comunidades donde no hay luz y el chico o la chica a veces duerme en el aula, porque tiene desconfianza de los señores, o de los hijos de los señores” (Chis_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL). O “En algunos casos se quedan a dormir ahí en la escuela, porque a veces es más segura” (Sin_Meso_Ent Grup Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

También las Delegaciones del CONAFE reconocen que existen localidades en donde las escuelas se encuentran alejadas de las viviendas y es preocupante que los LEC (en particular las mujeres) duerman solos en estos espacios. Al respecto, la APEC toma acuerdos, por ejemplo, que alguien los acompañe durante la noche: “Al interior de la comunidad también establecen ciertas reglas, por ejemplo, hay casos de que si es mujer le mandan a un niño que la acompañe, pues cerca de donde ella duerme, entonces hay

ese tipo de variantes de interpretación de esa cláusula del convenio" (Chis_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

En las visitas a escuelas se corronoró esta situación: escuelas alejadas de las escasas viviendas de las localidades. En el caso de los LEC que duermen dentro de las aulas, disponen de catres o hamacas para su descanso nocturno. En ocasiones deben dormir en los salones e irse a bañar a alguna vivienda de la localidad.

Las localidades a las que pertenecen las escuelas visitadas en este estudio cuentan en su mayoría con acceso a la radio y telefonía celular. Pocas (3 de 8) cuentan con correo postal y telefonía fija; sólo dos escuelas cuentan con Internet. Los LEC opinaron que cuentan con acceso a servicios básicos: agua y luz; sin embargo, se quejan de que pasan frío o calor en estos espacios.

También existen LEC que cada determinado tiempo rotan a una vivienda diferente en donde reciben hospedaje y alimentación: "Pues vivo con las madres de familia, entonces vivo ahí en su casa y pues si tienen luz, agua, lo necesario para poder estar bien. Entonces estoy cada quince días con una madre de familia y así me estoy cambiando" (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_CONAFE_LEC).

En lo concerniente a la alimentación de los LEC, en las Delegaciones señalaron que derivado de la crisis económica que se vive en el país, las comunidades no pueden brindar una alimentación completa a las figuras educativas. Por ejemplo, en el estado de Chiapas se señaló el caso de la región de Los Altos, en donde hay pobreza extrema; aquí tratan de que los LEC sean de la misma comunidad para que no haya necesidad de que reciban alimentación por parte de la APEC.

> El CONAFE no tiene prácticamente algo para resolver esa situación de crisis. Entonces en las comunidades les dan frijol nada más, pues ahí tendría que adaptarse el Líder. Obviamente al Líder se le anticipa para que sepa las condiciones de la comunidad. O se asigna a un Líder que esté cerca de esas localidades y que sea de por ahí, para que a lo mejor se regrese a su casa a comer o lleve su lonche todos los días, esa es la otra opción que sucede mucho en San Cristóbal (Chis_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

En Veracruz tratan de evitar que esto suceda ya que, según las AEL de esta entidad, la localidad se habitúa a no brindar este apoyo, así cuando llega un LEC que es de fuera ya no quieren proporcionarle los alimentos:

> Incluso jóvenes que sean de la misma comunidad, también se tienen que organizar para darles la alimentación porque si no, a veces los eligen pensando en que no le tienen que dar alimentación y dicen: Entonces este año, ya la hicimos, no le vamos a dar alimentación.
>
> Pero resulta que para el próximo año llega otro de fuera y ya no le quieren dar porque dicen: No es que nosotros ya nos acostumbramos. Entonces los lineamientos no marcan esa diferencia, marcan que deben de darle hospedaje, alimentación y seguridad aun cuando sea de la comunidad (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

También en Veracruz se mencionó que en caso de que la APEC no cumpla con brindar la alimentación del LEC, éste lo reporta al CT quien acude a las localidades a recordar los compromisos adquiridos en el convenio. Se les advierte que, de no apoyar con los tres alimentos al día, el servicio educativo será retirado.

Algo que se señalaron AEL de manera reiterada es que varios LEC reportan enfermedades digestivas (diarreas, salmonelosis, tifoidea), durante los primeros meses de sus estancias en las localidades, ello derivado de problemas de higiene en la preparación de los alimentos, así como falta de agua potable.

En Sinaloa comentaron echar de menos el que antes se les otorgaba una despensa a las APEC que apoyaba la alimentación de los LEC: “Antes se les daba una despensa para llevar a la comunidad, de parte del DIF o Diconsa y hace mucho que no se da (…). Era una canasta básica que contenía frijol, harina, leche condensada, aceite y atún” (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Durante las visitas a las escuelas se pudo identificar que las APEC están al pendiente de la alimentación de los LEC. Los Líderes entrevistados comentaron estar conformes con los alimentos que se les ofrecen, son sensibles a los esfuerzos de las localidades para brindarles los tres alimentos al día. Un LEC de primaria de Guanajuato comentó que lo ofrecido es similar a lo que ellos consumen en sus hogares.

En lo relativo a las condiciones de traslado, vivienda y alimentación que enfrentan las figuras educativas en las reuniones de tutoría, se advierte que estos gastos corren en su mayoría por su cuenta. No obstante, en las Reglas de Operación del CONAFE se señala que recibirán un apoyo para trasladarse y hospedarse en las sedes de formación, es decir, los llamados: Apoyos Paralelos: “para el traslado, hospedaje y alimentación necesarios durante el proceso de formación continua” (DOF, 2017d).

En el estado de Durango se mencionó que en sus coordinaciones regionales los presidentes municipales rentan una casa para que las diversas figuras pernocten durante las reuniones de tutoría, remarcaron que se trata de lugares seguros:

> Donde tenemos eh las sedes regionales, tenemos una casa que nos renta Presidencia Municipal, entonces como ahí se hacen las reuniones de tutorías, los muchachos llegan a un lugar seguro. Claro que no las tenemos amuebladas al 100%; pero tienen su catre, su estufa, su pequeño refrigerador y ellos tienen ahí donde pasar la noche de manera segura. No tienen que andar en hoteles ni tampoco gastando lo poquito de su apoyo, de su beca (Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE_AEL).

Los LEC que no cuentan con lugares en donde albergarse en las reuniones de tutoría deben destinar parte del apoyo económico que reciben para solventar estos gastos: “Cuando son tutorías es cuando gasto más dinero, porque tengo que estar toda una semana buscar dónde quedarme, alimentación. Entonces sí es mucho más costoso (…). Como el único inconveniente que le encuentro a estar en este servicio que tengo que estar toda una semana, buscar dónde quedarme” (Gto_Micro_Ent Ind_#1.2_CONAFE_LEC).

Se identificó que en Guanajuato el caso de una APEC que apoya a su LEC con una cantidad bimestral para su traslado a las reuniones de tutoría.

En lo concerniente a los servicios de salud con los que se apoya a las figuras educativas, en las Delegaciones Estatales del CONAFE se puntualizó que en 2016 se firmó un convenio a nivel nacional para que las figuras que no tienen algún tipo de servicio médico tengan acceso al Seguro Popular.

En todas las entidades se especificó que a los LEC se les ofrece la posibilidad de contar con el reembolso de gastos médicos (menores o mayores) contrafactura del servicio brindado. En tal reembolso no se establece una cantidad definida, pero si los gastos son mayores a $5000 pesos la Delegación Estatal debe pedir autorización a las oficinas centrales del CONAFE. Incluso se habló de que a algunas figuras se les han reembolsado hasta $60,000 pesos por gastos de hospitalización. Se reconoce que el trámite es burocrático.

En los siete casos evaluados se señaló que las figuras educativas cuentan con un seguro de vida por fallecimiento ($50,000 pesos); mencionaron algunos casos en que han tenido

que cubrirlo por padecimientos crónicos de alguna figura. La percepción que tienen algunos funcionarios de las Delegaciones es que las figuras educativas, al ser en su mayoría jóvenes, son “resistentes” a las condiciones en las que se desempeñan.

De acuerdo a la información recolectada en la cédula de infraestructura, solo en cuatro localidades de las que se visitaron existe una clínica de salud cercana. Las figuras educativas comentaron que efectivamente es común que presenten ciertas dolencias: colitis, dolor de cabeza, resfriados. En estos casos piden apoyo a la APEC, o bien, algunos llevan su propio botiquín de medicinas a las escuelas.

Si los LEC presentan una dolencia mayor deben salir de las comunidades para recibir atención médica, y los gastos corren por su cuenta.

Respecto a la percepción de un clima de violencia en las localidades, los funcionarios de la Delegación consideran que, si bien la problemática existe, no es de manera generalizada. Ubican ciertas zonas de los estados en donde las figuras educativas corren mayores riesgos. En Sinaloa se identificaron hechos de violencia, principalmente en el sur del estado, donde existen comunidades desplazadas, secuestros, balaceras; se trata de lugares con presencia de la delincuencia organizada, por ello se dificulta el funcionamiento de los servicios educativos y la incorporación de nuevas figuras: “Hubo un momento muy fuerte en Villa Juárez, en la región de migrantes, hubo problemas donde secuestraron algunas figuras educativas y nosotros andamos de visitas a comunidad, y los tuvieron un ratito detenidos” (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Cuando se presentan estos escenarios se determina retirar a las figuras educativas de las localidades por algunas semanas o incluso meses; mientras esperan a que la situación se calme, para reabrir el servicio educativo.

En Durango y Guanajuato se mencionó que en zonas de alto riesgo solicitan a la APEC que junto con el ayuntamiento apoye el traslado de los LEC: los recogen en las cabeceras municipales y los llevan a las localidades. “Otra cosa que nos ha dado mucho resultado es buscar jóvenes de la misma comunidad. Eso nos apoya en la cuestión de inseguridad, porque son jóvenes que ya los conocen, también nos da pauta a que no tengamos tanta deserción (Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE_AEL)”.

También en Durango se habló de tres localidades desplazadas ante la presencia de grupos armados, tanto oficiales como de la delincuencia organizada. Las familias radicaban en campamentos y los alumnos tuvieron que ser atendidos en otras escuelas. A su vez se mencionó del caso de una joven LEC de este estado que sufrió de abuso sexual en el periodo de una reunión de tutoría.

En Veracruz, donde la estructura de la Delegación del estado es centralizada (es decir todas las coordinaciones regionales están en la capital), se mencionó que es a través de los CT que tienen conocimiento de cuáles son las localidades peligrosas, en especial donde haya fuerte presencia del crimen organizado. Han llegado a solicitar apoyo al ejército para salvaguardar la seguridad física de sus figuras.

En las Delegaciones de Sinaloa y Yucatán, se puntualizó que las oficinas centrales del CONAFE anteriormente enviaban un documento que contenía un protocolo a seguir en casos de hechos de violencia hacia las figuras educativas; actualmente, ya no les ha hecho llegar este tipo de material, pero los ejemplares existentes siguen siendo consultados.

Cuando se presentan casos de violencia o inseguridad hacia las figuras educativas se analiza cada caso, y dependiendo de su gravedad, pueden incluso suspender el servicio, los alumnos de estas localidades deben asistir a otras escuelas. En Chiapas aseguraron que los primeros en atender los casos de violencia o inseguridad son los miembros de la APEC, y es el presidente de esta organización el que comunica a los padres de familia la situación con la finalidad de buscar soluciones. Para ellos la APEC es un gran aliado en atender estos casos:

> Como un disuasivo [está] el APEC porque tiene un presidente y el resto de padres está organizado a través de ese presidente y entonces todo lo que suceda bueno, malo, riesgo, tiene que ser valorado en grupo y por acuerdo. Entonces como si fuera parte de un protocolo que no existe. Como se dice, la primera instancia es esa, la de exponerlo con el presidente de la APEC y el presidente va a exponerlo con los padres de familia, entonces vamos a suponer (…) que alguien le fue a tocar la puerta en la noche, o que quería abrir. (La figura educativa) lo manifiesta y buscan la forma de resolverlo. Creo que es el disuasivo que ha logrado que no haya tanta incidencia de inseguridad dentro de la comunidad; la misma organizaciones padres de familia (Chis_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL)

En Sinaloa se especificó que acuden al DIF para brindar apoyo psicológico a las figuras afectadas; señalaron a LEC mujeres (menores de edad) víctimas de violencia en el traslado a las localidades, en estos casos son los padres de familia los que interponen la denuncia correspondiente.

Para las AEL más que especificar protocolos de atención a casos de violencia, refirieron la importancia del componente preventivo. En este rubro informan y sensibilizan a todas las figuras educativas a través de talleres en las reuniones de tutoría.

Se reconoce que las figuras han aprendido a tejer redes de protección entre ellos, cuando son dos los que laboran en la misma localidad se movilizan juntos. También se habla de que existe una constante comunicación entre los LEC de un determinado circuito de escuelas y protegen en especial a las mujeres. De esta manera acuerdan salir en grupo de las localidades.

Las AEL consideran que lo establecido en el convenio que firma la APEC con el CONAFE, coadyuva en la protección de las figuras, ya que ahí se señala que deben ser acompañados tanto en su ingreso, como a su salida de las comunidades. También en el convenio se especifica que se debe acompañar a las figuras hasta la sede de las reuniones de tutoría, es decir no dejarlos solos en los traslados.

En la cédula que contestaron los LEC entrevistados solo uno señaló haber sufrido o presenciado alguna situación de violencia (física, psicológica o verbal). Dos LEC (de ocho) señalaron la existencia de algún protocolo para saber cómo actuar ante casos de violencia. En entrevista mencionaron que corresponde dar aviso a sus CT quienes son los que indican cómo actuar.

El API al que se entrevistó en el estado de Durango señaló que algunos de los pobladores agreden verbal y físicamente a las figuras educativas, mencionó el caso de un API que al realizar visitas domiciliarias identificó situaciones difíciles en el entorno familiar de un alumno y ello le ocasionó un conflicto con los padres de familia.

Un API del estado de Yucatán también señaló problemas de violencia en una de las escuelas que atiende: rallaron las paredes, violaron las puertas y se generó un ambiente de inseguridad para los LEC.

> En mi caso me tocó atender una comunidad, que desde el año pasado tiene antecedentes de vandalismo de muchachos que morbosean a las maestras. En este caso estuvieron dos muchachos el año pasado que se dedicaron a pintarrajear obscenidades en las paredes, hasta en la misma aula entraban. Como no tienen pasadores las puertas, no tienen ningún seguro en las aulas, pues también entraban a hacer este tipo de cosas. Igual este año se terminó de derramar el vaso: alguien (…) abrió la puerta de metal y empezaron a rociar pintura de aceite de que estaba dentro del aula guardada, en toda la pared quedó un *collage* de pura pintura verde (Yuc_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_FSA).

Estas situaciones indican que, si bien el problema de violencia e inseguridad no es generalizado, existen zonas de mayor riesgo para las figuras educativas y precarias medidas que garanticen su seguridad.

4.4.2.2 Trayectoria laboral eficaz

En este rubro se analiza la manera en que son asignadas a las escuelas las figuras educativas, el tema de deserción de figuras y cómo se atiende, además de su trayectoria y profesionalización.

Sobre las diferentes formas en que se ubica a las figuras educativas a las localidades en donde van a desempeñar su servicio. En las Delegaciones Estatales se explicó que son varios los factores que se consideran para asignar a los LEC una determinada comunidad: toman en cuenta su relación previa con la localidad, la cercanía con su lugar de origen y, en el caso de las zonas indígenas, el que dominen la lengua de sus alumnos.

En el caso de las figuras que estudian en instituciones de educación superior, de manera escolarizada o abierta, se busca que las localidades en las que laboran les permitan asistir a sus clases. También se señaló que en la medida de lo posible se cuida que no se asignen mujeres a las localidades más lejanas[39].

También se intenta que los CT y AE tengan conocimiento y experiencia en la zona, región o microrregión en las que los van a ubicar, es decir que se hayan desempeñado en ellas, ya que esto les permite brindar a los LEC recomendaciones pertinentes y contextualizadas.

[39] Aunque no siempre es posible ya que observan una tendencia a que sean en su mayoría mujeres las que ingresan al CONAFE.

Esta información se pudo corroborar en el nivel micro: los Líderes comentaron que, durante la capacitación intensiva previa al inicio del Ciclo Escolar, se les pregunta en dónde les gustaría ser asignados. Si ellos proponen sus lugares de origen después de evaluarlo suelen respetarles ese lugar. Coincidentemente, una Coordinadora de API señaló que lo más común es ubicar a sus compañeros en escuelas cercanas a sus lugares de origen ya que se ha identificado que esto incide en que las figuras no deserten.

Una de las problemáticas más acuciantes para las Delegaciones Estatales es la incorporación de nuevas figuras educativas, así como su permanencia en el servicio que ofrecen.

No se tienen datos numéricos específicos del porcentaje de deserción, pero reconocen que hay zonas en donde esta problemática es mayor. Las AEL consideran que las figuras que provienen de localidades urbanas tienden más a desertar, ya que les cuesta adaptarse a las condiciones de los contextos rurales y marginados. Ello ocasiona desgaste a toda la cadena operativa del CONAFE, en particular porque deben brindar capacitaciones extemporáneas a LEC con duración de dos semanas y se dejan inconclusos los procesos de evaluación y acreditación de los grupos que atienden: “Se nos van los muchachos capacitados y tenemos que capacitar a los nuevos en dos semanitas (…). De repente se nos van los muchachos por situaciones que se presentan en la comunidad: ya sea inseguridad, violencia, que no les otorguen los apoyos por la comunidad o por no adecuarse a las condiciones de vida de la comunidad” (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Los entrevistados a nivel meso reiteraron que los lineamientos del CONAFE permiten que las figuras puedan permanecer un máximo de seis años dentro de esta institución: dos como servidores sociales y otros cuatro como becarios solidarios, siempre y cuando se encuentren estudiando:

> Generaste tus dos ciclos de servicio social y que generaste tu contraprestación por sesenta meses, puedes seguir haciendo servicio social con nosotros y a la par estar estudiando. Porque ya es una figura que ya conoce el CONAFE, que puede asesorar a los que van entrando y que a la vez está todavía preparando en nivel inmediato que le corresponde y muchos de ellos son quienes están estudiando pedagogía, en UPN o en algunas universidades particulares y que bueno, son quienes hacen tres, cuatro, cinco seis siclos escolares todavía con nosotros que es

> como lo máximo, dos años de servicio cuatro de figura de becario solidario que tiene alguna para concluir su carrera (SLP_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

La normatividad del CONAFE señala que las Delegaciones Estatales deben incorporar anualmente 70% de LEC de nuevo ingreso, por lo cual 30% puede repetir para un segundo año. Esto les representa un enorme reto a las Delegaciones, pues las metas son altas, por lo que tratan de que el mayor número posible de LEC permanezcan en el Consejo por más de un año.

En las Oficinas Centrales del CONAFE se reconoció que es necesario hacer una revisión de la normatividad. Se habló de que un LEC que ingresa al CONAFE debería poder seguir estudiando desde el primer año, sin tener que esperar más tiempo, ya que es un factor que incentiva la labor de las figuras educativas.

> Hay un par de iniciativas, todavía están incipientes, aunque ya tienen tiempo que se está platicando de ellas, de poder extender el periodo de trabajo de los LEC´s (…). Se está haciendo ya la propuesta, nada más que eso implica cambiar muchas cosas al interior del CONAFE, para que puedan estudiar tres años (…), entonces pueden hacer el estudio de la licenciatura simultáneamente al tiempo que están trabajando. Porque lo que se ha visto hasta ahorita ha sido: tú das dos años de tu vida (…) y después lo verás recompensado con la beca. Lo que estamos viendo ahora en estos tiempos, es que vale la pena que estudien y trabajen, para que no consideren ellos que es una pérdida de tiempo personal (…), sólo que eso implica poder cambiar los contratos, significa cambiar pues todas las reglas de trabajo (Macro_Ent Grup_#9_CONAFE).

En Veracruz se explicó el mecanismo que se sigue para invitar a las figuras a permanecer en el CONAFE: hay un seguimiento mensual a través de la cadena operativa (CT-AE y Coordinador de región) la cual les permite identificar aquellos LEC que muestran un desempeño destacado, así los invitan a continuar prestando su servicio en esta dependencia. En cuanto a los AE se invita a quien se consideran tenga mayores conocimientos en un nivel educativo específico.

A nivel meso se especificó que para llegar a desempeñarse como CT es requisito haber sido LEC. Es común que los CT estén estudiando una licenciatura y para fungir como AE se requiere haber tenido experiencia como CT y LEC.

En algunas entidades, como Chiapas, se han firmado convenios de colaboración con Instituciones de Educación Superior que han permitido la profesionalización de un

importante porcentaje de figuras educativas. Mencionaron la existencia de 980 figuras estudiando en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el sistema abierto y en línea. Este tipo de acciones son benéficas para los alumnos ya que cuentan con figuras educativas con una mejor preparación académica y a su vez coadyuva a fortalecer su permanencia.

Sin precisar cifras específicas, las AEL reconocen que algunos jóvenes que ofrecieron sus estudios al CONAFE continúan sus estudios de licenciatura:

> Tenemos un seguimiento en cuestión de licenciaturas, nosotros lo dividimos por licenciaturas, cursos modulares, los cursos modulares Casi el 80, 90% va a licenciatura, llámese contaduría, derecho, educación, pedagogía, ingeniería, pero en un 10 y 20% van en cursos modulares, que va de belleza, centros de cómputo costura, mecánica (Chis_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

A nivel micro se identificó que los LEC que respondieron la cédula indicaron que ingresan al CONAFE con la idea de tener acceso a una beca para continuar sus estudios en diversas profesiones; siete tenían el bachillerato concluido y uno la licenciatura. En algunos casos se identifican con el deseo de seguir estudiando Pedagogía o Psicopedagogía, y la mayoría se inclina por otras áreas de formación.

4.4.2.3 Retribución económica suficiente y oportuna

Los apoyos económicos que se brindan a las figuras educativas son mensuales y el monto varía de acuerdo a la función que desempeñan, al nivel educativo que atienden y al año de servicio en el que se encuentran. Al momento de desarrollar el trabajo de campo (inicios de 2018) los montos de apoyo mensual eran:

- LEC de primer año de preescolar y primaria recibe $2405, si es de segundo año le corresponden $2713 pesos.
- LEC de primer año de secundaria $3914 pesos, y $4288 pesos el de segundo año.
- CT entre $2500 y $3500 pesos
- AE entre $3500 y $4100 pesos.[40]

[40] En marzo de 2018 el Director del CONAFE anunció un aumento en el monto de lo que reciben las figuras educativas, retroactivo a enero de 2018 (Fuente: https://www.gob.mx/conafe/articulos/javier-trevino-da-a-conocer-los-nuevos-montos-de-apoyo-a-figuras-educativas?idiom=es)

En las Delegaciones Estatales se reconoce que los apoyos económicos que reciben las figuras educativas son bastante limitados. Lo describieron como un acto de inequidad, pues se les brinda mucho menos que a un docente del servicio regular y prestan el servicio en condiciones mucho más adversas en ámbitos como salud, seguridad o transporte. Por tanto, es necesario que se incremente:

Un problema mayor, como ya lo han señalado otras evaluaciones (CONEVAL, 2012a), es que los apoyos del CONAFE compiten con lo que otorga el Programa Prospera, por ello cada vez es más difícil captar figuras. Al respecto una AEL de Durango comentó: “La beca de Prospera ya se amplió por ejemplo y les da (...) por solo estudiar. Entonces competimos con ellos y obviamente muchos jóvenes no se interesan por prestar el servicio de nosotros” (Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE_AEL).

Se señaló que la función de CT no es bien retribuida ya que gastan constantemente en los traslados hacia las escuelas. Muchos Líderes a los que se invita a desempeñarse como CT no aceptan, precisamente porque saben que con esa labor se requiere mayor gasto en las visitas que realizan a los servicios educativos.

> Algunos prefieren estar como LEC, que, aunque reciben menos, se están moviendo menos y gastan menos, entonces eso también nos ha repercutido. Tenemos regiones, pongo el caso del ejemplo en la que yo estoy, o en la que estuve el año pasado, que se necesitaban 20 tutores y nada más logramos tener cinco (…). Porque aquí el recurso les mueve mucho a los chicos, sobre todo a los tutores porque ellos están en constante movimiento para poder realizar precisamente su acompañamiento (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

A su vez, en las Delegaciones Estatales reconocen que anteriormente a los Líderes se les proporcionaban mayores insumos para sus estancias en las localidades, lo cual se ha reducido mucho: “Lo único que nosotros manejamos para equipamiento para el LEC es la playera del CONAFE, zapatos y la chamarra, y nada más. Antiguamente el equipamiento para el LEC era mayor: playeras, lámpara, pilas, cantimplora, sleeping, hamacas, eran como 15 artículos” (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL). También señalaron que antes se daban aumentos económicos a los apoyos, y que en los últimos años esto ya no se da de igual forma:

. Los montos que se presentan corresponden a las fechas en las que se desarrolló el trabajo de campo en las entidades federativas participantes (https://www.gob.mx/conafe/articulos/javier-trevino-da-a-conocer-los-nuevos-montos-de-apoyo-a-figuras-educativas?idiom=es)

> También lo digo directamente: hasta la situación de la compensación económica ya son años que eso no cuadra. Hace muchísimos años cada año, por lo menos estaba dentro de la estructura, había un incremento de con el apoyo económico pequeño, pero se daba. Ahora se dejó de dar y entonces esto sí ya se estancó y el recurso económico que ofrecemos a las figuras pues ya no les resulta tan interesante (Meso_Ent Grup_#9_CONAFE).

Este escenario podría estar relacionado con la reducción presupuestal que en los últimos años ha enfrentado el CONAFE, de 2011 a 2014 se sufrió un recorte de 77% en el presupuesto asignado a esta dependencia (Urrutia, 2014).

Se señaló en las entrevistas la importancia de otorgar un mayor reconocimiento y estímulos económicos a las diversas figuras educativas. Se mencionó que solo una vez al año, se entrega un premio de $2500 pesos a figuras educativas (menos API) que destacan en las diversas regiones, lo que consideran es insuficiente.

Las AEL del CONAFE explicaron que la retribución económica es mensual, se hace a través de tarjeta electrónica y deben firmar una nómina. Se paga a través de bancos que tienen presencia en las cabeceras municipales. Previamente se revisa el tarjetón de asistencias, así como las bajas.

Respecto a cómo valoran los LEC el monto de los apoyos económicos que reciben su apreciación es variable, para algunos es insuficiente: “No es suficiente (…). Por ejemplo, ahorita el pago mensual que recibo es de $2,769. Ya cuando no alcanza, ya recurro a mis papás” (Gto_Micro_Ent Ind_#1.2_CONAFE_LEC).

Otros LEC que gastan menos en traslados semanales o son originarios de la localidad, valoraron el monto del apoyo como suficiente en el entendido de que no se trata de un pago sino sólo de una beca:

> Contando de que estoy ahorita en mi casa, no tengo que hacer viajes ni nada, sí me es suficiente. Pero me ha tocado escuchar algunos Líderes que viajan lejos y a veces tienen que desembolsar dinero de ellos para poder comprar materiales. Tal vez no sea suficiente en cuanto a los viajes y algunas cosas que tienen que hacer los Líderes (Yuc_Micro_Ent Ind_#4_CONAFE_LEC).

A nivel micro se corroboró que el pago es puntual, a veces, incluso, lo reciben un día antes de la fecha esperada.

4.4.3. Conclusiones de Condiciones de Prestación del Servicio

En esta dimensión se analizaron las trayectorias, condiciones laborales, y la retribución económica de diversas figuras educativas que laboran en escuelas multigrado y que dependen tanto de la SEP como del CONAFE. Cada uno de los subsistemas presenta características particulares, ya que en el caso de la SEP se opera con una normatividad y estructura organizacional que permite la contratación de personal docente para brindar atención educativa a las escuelas. En el CONAFE el servicio educativo está sostenido por servidores sociales que se hacen acreedores a una beca, sus condiciones de desempeño son más adversas y en particular los LEC dependen en sus estancias en las localidades de las APEC.

Fortalezas

SEP

Como fortalezas en esta dimensión, en lo concerniente al sistema "regular", se identificó que derivado de la aplicación de la Ley del SPD hay una disminución en la movilidad de los docentes multigrado de nuevo ingreso, ya que, por norma, deben permanecer dos años en una misma escuela, aunque todavía hay dificultades para que las vacantes se ocupen en los tiempos pertinentes y en ocasiones se contrata temporalmente a personal sin el perfil requerido; también hay que señalar que no en todas las entidades se cumple esta normatividad. En Yucatán se reportó que antes de que los docentes sean ubicados en su adscripción bianual pueden ser asignados por algunos meses a otro centro de trabajo.

Casi en la totalidad de las entidades visitadas se asegura que estos profesores de nuevo ingreso hayan sido evaluados como idóneos por el SPD, esto si bien tampoco asegura un desempeño docente pertinente para el multigrado, sí permite que ingrese personal con conocimientos generales del ámbito educativo.

Respecto a la permanencia de los docentes en los centros educativos se observa un avance al cumplir por lo menos un año de adscripción en el mismo plantel, evitándose cambios y movimientos en el transcurso del Ciclo Escolar.

Los incentivos adicionales que reciben los docentes que participan en Escuelas de Tiempo Completo, Jornada Ampliada y Escuelas Multinivel de educación básica estimulan

la permanencia en estas escuelas; también hay que reconocer, la contraparte, pues incrementa su carga administrativa. En general, los sueldos de los profesores multigrado se pagan en tiempo y forma.

CONAFE

Se observa que sí existen apoyos para la atención médica de las figuras educativas: cuentan con el Seguro Popular y un seguro médico para gastos menores y mayores, sin embargo, es difícil que utilicen éste último debido a que requieren comprobación de gastos a través de facturas, documentos extremadamente complicados de obtener en las zonas rurales.

Lo que se establece en el convenio entre la APEC y el CONAFE en lo relativo a brindar hospedaje, alimentación y cuidado al LEC se cumple de manera parcial. La evaluación revela que existe preferencia de algunas figuras educativas por pernoctar en las aulas o espacios de las escuelas. También que es difícil el que se respete lo relativo al cuidado a los LEC por parte de la APEC durante sus traslados semanales a sus hogares y mensuales o bimestrales a las reuniones de tutoría.

La alimentación de los Líderes es responsabilidad de las APEC y brindan una dieta acorde a sus posibilidades económicas. Se tienen identificadas comunidades, incluso regiones enteras, donde es difícil cumplir con esta cláusula del convenio. Como lo señala Urrutia (2014) a las poblaciones más pobres del país se le está demandando la manutención y alojamiento de quienes imparten educación a sus hijos; se trata de la única modalidad educativa que así lo requiere en su normatividad. Es decir, la participación escolar que tienen las familias de estas comunidades implica un apoyo económico muy importante sin el cual no es posible que sus hijos reciban educación en los lugares en donde habitan.

Las figuras educativas que prestan sus servicios sociales en el CONAFE tienen garantizada una beca de 30 a 60 meses para continuar sus estudios. Desde el nivel meso consideran que existen candados normativos y condiciones (como la “competencia” de otras becas) que impiden la permanencia de las figuras durante el Ciclo Escolar completo. Mencionan que lo ideal es que las figuras continúen estudiando, se profesionalicen mientras brindan sus servicios en CONAFE, ya que se capitaliza más su experiencia, a la vez que contarían con mejor preparación académica.

Áreas de oportunidad

SEP

Se identificó que las condiciones laborales en las que laboran los docentes multigrado son muy diversas y complejas. Son escasos los profesores que gozan de una vivienda en las comunidades donde laboran, alimentación, servicios de salud y clima de seguridad apropiados en sus estancias en las localidades. En especial los docentes unitarios, que radican en las localidades lo hacen en condiciones precarias: sin acceso a servicios de salud y comunicación, en viviendas poco confortables, así como con una alimentación limitada. Esta es la razón por la que muchos se movilizan diariamente a las cabeceras municipales o localidades urbanas, no obstante, el desgaste físico y económico que ello les representa.

La carga administrativa que se les demanda por parte de las supervisiones escolares provoca ausencias de los centros de trabajo, inversión de tiempo extraescolar y puede causar conflictos con los padres de familia. Se considera que no hay un mecanismo efectivo para garantizar la seguridad física y psicológica de los profesores, quienes son vulnerables ante el clima de violencia, en particular las mujeres. Se reconocen zonas de la República Mexicana en donde la integridad física de los docentes está en riesgo, dada la presencia del crimen organizado .

Los procesos de asignación de vacantes para las escuelas de organización multigrado más apartadas, en especial las unitarias y bidocentes, no funcionan en los tiempos requeridos, puede llevar meses el que un docente acepte laborar en estos contextos.

El salario de los docentes multigrado, que no reciben estímulos adicionales, es insuficiente para cubrir sus necesidades básicas, ya que invierten en sus traslados a las localidades y compra de materiales didácticos diversos propios de su labor educativa. Hay atraso en el pago de estímulos adicionales que reciben los docentes.

CONAFE

Por su parte en lo concerniente al CONAFE, la evaluación arrojó, que las condiciones en que se desempeñan las figuras educativas son bastante adversas en comunidades marginadas, sin acceso a todos los servicios básicos. Las características geográficas de algunos Estados evaluados dificulta el acceso a las localidades.

Las figuras educativas son vulnerables a hechos de delincuencia principalmente en los traslados y en especial las mujeres. No se han establecido protocolos para la atención de estos hechos, no obstante, la existencia de regiones con presencia del crimen organizado.

Los apoyos económicos que se les brindan a las figuras educativas, si bien se otorgan de manera oportuna, resultan insuficientes para absorber sus gastos personales, los traslados a las localidades, así como los relativos a las reuniones de tutoría. La función de los AE, CT y API demanda visitas a los servicios educativos, es por ello que buena parte de los apoyos económicos que reciben se destina a sufragar estos gastos.

Por lo anterior, la evaluación confirma las difíciles condiciones en las que se desempeñan las figuras educativas del CONAFE, las cuales están determinadas por las características de las localidades, muchas de ellas de alta o muy alta marginación y con diversos grados de violencia, sumado a los limitados apoyos institucionales que reciben. Tanto la alimentación como el alojamiento de los LEC denotan precariedad: no se les proporcionan despensas, tampoco materiales adicionales para sus estancias en las localidades. Suelen pernoctar en las aulas donde imparten clases y en las casas de las localidades.

4.5. Supervisión y acompañamiento pedagógico

El análisis desarrollado en este apartado consistió en la organización de las entrevistas codificadas con base en tres criterios: pertinencia, suficiencia y eficacia. Las entrevistas se aplicaron en tres niveles (macro, meso y micro) y participaron Autoridades Educativas Federales y Autoridades Educativas Locales (AEL), Figuras de Supervisión y Acompañamiento (FSA), así como padres de familia y docentes en servicio, tanto de la SEP como CONAFE.

Las variaciones en la profundidad del análisis que se podrán percibir, tienen que ver con la diferenciación de informantes de las entrevistas realizadas y *la información reportada en la codificación de datos*. Mientras que en los Estados de Guanajuato, Durango y Yucatán los entrevistados fueron autoridades educativas locales, figuras de supervisión y acompañamiento, docentes y asociaciones de padres de familia, en Veracruz, San Luis Potosí, Sinaloa y Chiapas sólo participaron las Autoridades Educativas Locales.

4.5.1. SEP

Uno de los principales desafíos que enfrentan las escuelas de educación básica atendidas por la SEP es contar con un sistema de acompañamiento a los profesores –sobre todo de nuevo ingreso- para potenciar el resultado de los aprendizajes esperados en el aula. Esta situación se muestra particularmente en las escuelas de zonas rurales, caracterizadas por los más bajos índices de logro educativo en el país.

El acompañamiento que tradicionalmente han recibido los docentes ha estado enfocado a resolver asuntos de orden administrativo, como el llenado de formatos y la elaboración de informes de la ejecución de programas, mientras que el acompañamiento técnico pedagógico ha sido insuficiente dada la urgencia de hacer llegar información administrativa a las supervisiones escolares y autoridades educativas.

Este apartado se referirá a esas dos figuras que se consideran clave en el sistema educativo nacional y que han sido importantes en el acompañamiento al profesor que atiende las escuelas del Sistema Educativo Nacional: el supervisor escolar y el asesor técnico pedagógico. Se presentan las funciones de cada uno de ellos, además de reseñar las condiciones que rodean a estas figuras de acompañamiento a las escuelas de nivel básico.

De acuerdo a la normatividad, el supervisor escolar cumple funciones de control de carácter técnico pedagógico y administrativo, así como de enlace entre las autoridades educativas y la escuela.

La SEP (2006) reconoció, en su momento, que la asesoría en la escuela se había desarrollado como “una estrategia organizativamente compleja que se ha ido estableciendo y creciendo de manera fortuita y poco sistemática, por lo que es común que enfrente dificultades en su gestión y administración.

Por su parte, Calvo y Meza (2008) mencionan que “la supervisión escolar se desarrolla fundamentalmente con base en los usos y costumbres, más que en procesos formativos que demanda la supervisión (…), tradicionalmente el supervisor escolar se ha formado en la práctica (…), no se tiene antecedente de inducción al puesto mediante cursos o programas de capacitación específicos (…) se ejerce bajo una serie de supuestos sobre competencias para las que no se han instrumentado estrategias de evaluación formales”.

Es decir, es un puesto que tradicionalmente se ha ejecutado con base en la experiencia y la intuición.

En el año 2006 se ofertó un Diplomado llamado “El supervisor de educación primaria y su inducción al puesto”, en el que se propuso apoyar el desarrollo académico y administrativo en la escuela primaria de manera más sistemática (Calvo y Meza, 2008, p. 186). Entonces, se planteó de manera explícita la necesidad de la formación específica para las labores de asesoramiento técnico pedagógico y acompañamiento a las escuelas (Tapia-García, 2008).

La DGDGE reconoce que el supervisor escolar desarrolla una serie de actividades que son más administrativas que pedagógicas, por lo que diseñó una estrategia nacional para el fortalecimiento de sus competencias profesionales. La Autoridad Educativa Federal dijo que dentro de esa estrategia se incluye un diplomado y el cumplimiento de funciones de apoyo, asesoraría y acompañamiento a sus colectivos docentes en colaboración con la autoridad educativa local.

El origen del Asesor Técnico Pedagógico se puede ubicar en la década de 1950 con el surgimiento de los equipos técnicos centrales. Esta figura se crea a partir de la necesidad de administrar el cambio educativo, el cual es planificado externamente a los centros escolares por “expertos”, quienes tienen la función de gestionar la implementación con el apoyo de los equipos técnicos para desarrollar los nuevos modelos pedagógicos (Salinas, 2016).

En la década de 1970, los Asesores Técnico Pedagógicos proliferaron y también se modificaron sus funciones, pues se les podía encontrar en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Por ejemplo, en la intervención especializada de las llamadas Mesas Técnicas; en el diseño de programas, proyectos y materiales o en la acción tutorial técnico pedagógica a los profesores en servicio. En la década de los 80 las funciones del ATP se ajustaron a la estructura de educación primaria y preescolar, específicamente en las jefaturas de sector y en las supervisiones escolares. En los 90 se crearon equipos técnicos a nivel federal y estatal y con ello, la conformación de un nuevo grupo de asesores como operadores de los programas nacionales y estatales de actualización permanente. Es así que el concepto de asesoría técnico pedagógica ha ido “configurando una práctica heterogénea que se desarrolla en diferentes escenarios” (Salinas, 2016).

Es importante señalar que las figuras de Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), generalmente no cuentan con algún tipo de nombramiento o plaza específica, sino que han sido maestros en servicio comisionados a invitación de las supervisiones escolares (López-Contreras, 2009). Sin embargo, de manera reciente los puestos de supervisor escolar y de asesor técnico pedagógico son sometidos a concurso, por lo que cada uno de ellos cuenta con su propio perfil, parámetros e indicadores, publicados en 2018 (PPI, 2018).

Una de las acciones generadas en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que ha sido desarrollada desde el año 1998 es el Programa Asesor Técnico Pedagógico (DOF, 2013). En el año 2013 se publicaron además las Reglas de Operación del Programa Atención Educativa para la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, el cual está pensado como,

> (…) un programa de asesorías académicas orientadas por principios de la atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural […] que proporciona las asesorías académicas para la diversidad a los docentes de educación inicial, preescolar y primaria indígenas con la finalidad de hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad que impulse una sociedad democrática, incluyente y diversa (DOF, 2013).

En la búsqueda de evaluaciones a programas de acompañamiento, se encontraron las realizadas por CONEVAL, precisamente al Programa Asesor Técnico Pedagógico perteneciente a la DGEI. Aunque no se refiere específicamente a la escuela multigrado, es lo más cercano al tema, pues abarca a escuelas rurales del medio indígena (CONEVAL, 2007, 2008, 2009 y 2012), en las que es más probable encontrar escuelas con la mencionada organización multigrado.

En este sentido, vale destacar los resultados de la evaluación hecha en 2012, en la que se afirma que el “programa no cuenta con evaluaciones de impacto debido a cuestiones relacionadas con: el presupuesto del programa”. No obstante, ello, 38.9% de escuelas indígenas en el país, aunque mejoraron su puntuación en la prueba ENLACE de 2012, bajó en comparación con el 42.1 % obtenido en 2011. En cuanto a la evaluación de consistencia y resultados, no se encontró “evidencia nacional o internacional de que la intervención del PAED sea más eficaz para atender la problemática que otras alternativas”; sin embargo, CONEVAL observa que “existe evidencia de que la asesoría de pares es efectiva en cambiar prácticas docentes, pero es necesario demostrar que la forma en que el PAED usa este principio en el contexto que actúa” por lo que se

recomienda que el programa realice “una evaluación de impacto y documentar el grado en que las asesorías cambian las prácticas docentes y el grado en que este cambio puede mejorar el rendimiento académico y las competencias lingüísticas y culturales de los estudiantes” (CONEVAL, 2012b).

Por lo que se puede leer en los párrafos anteriores, en lo que respecta a la atención a la escuela multigrado, no se percibe alguna atención específica por parte del personal que cumple funciones de supervisión y acompañamiento. Así se reconoce en el PRONAEME (INEE, 2017d), en el que se afirma que “entre las problemáticas y condiciones en las que operan los supervisores escolares se encuentra el hecho de que no existe un marco normativo nacional para sus funciones en lo referente a la escuela multigrado. No hay un manual de operación que oriente con precisión las tareas y acciones de los supervisores ni de los equipos que atienden centros escolares multigrado en los ámbitos administrativo, organizativo, pedagógico y participación social” (INEE, 2017d).

En resumen, en tanto que el ATP cumple funciones específicas de acompañamiento a las escuelas en áreas de su especialidad, como lenguaje oral y escrito y pensamiento matemático, y se le atribuyen funciones de operador, al supervisor escolar se le considera una figura enlace entre la autoridad educativa local y las escuelas que sigue cumpliendo con su “doble clásica función” en lo administrativo y en lo pedagógico, con predominancia de la primera, a lo que ha contribuido, entre otras cosas, la creación de las ya mencionadas mesas técnicas y la conformación de equipos técnicos, responsables del aspecto pedagógico.

4.5.1.1. Pertinencia en el acompañamiento

Se consideran en este apartado diferentes aspectos, tales como las acciones y programas federales o estatales para el acompañamiento en las escuelas; capacitación a las figuras de supervisión y acompañamiento (FSA) para brindar apoyo específicamente para la escuela multigrado; medios de comunicación más frecuentes entre los docentes y las FSA; valoración de las visitas de acompañamiento; operación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), entre otros.

Acciones y programas para el acompañamiento en escuelas multigrado

La Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE), mencionó que una de las atribuciones de la dependencia tiene que ver con el fortalecimiento de la supervisión escolar. Lo consideran una figura clave garante de la educación, el enlace entre la autoridad educativa local y las escuelas, pero sin dejar de reconocer que actualmente desarrolla una serie de actividades que son más administrativas que pedagógicas. A partir de esa consideración se diseñó una estrategia nacional para el fortalecimiento de la supervisión escolar para fortalecer sus competencias profesionales, pues es al supervisor a quien le corresponde "apoyar, asesorar y acompañar a sus colectivos docentes en colaboración con la autoridad educativa local" y sus funciones de "asesoría y acompañamiento" (Macro_ENT_GRUP_#1_SEP_DGDGE).

Para coadyuvar en esa mejora, se han emitido lineamientos para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y se han realizado reuniones nacionales con el compromiso de capacitar al 10 por ciento de los supervisores, para que ellos a su vez, capaciten a los supervisores de sus propios estados (Macro_ENT_GRUP_#1_SEP_DGDGE).

Es en este sentido, que vale la pena destacar las experiencias documentadas en esta evaluación. Tales son los casos de Guanajuato y dos de Sinaloa en los que participan figuras de acompañamiento que no son precisamente Supervisores Escolares, y explícitamente en Guanajuato no se hace ninguna referencias a la figura de ATP.

En el Estado de Guanajuato la experiencia de acompañamiento para escuelas multigrado se implementó mediante la constitución de comunidades de aprendizaje. El programa, de acuerdo con los entrevistados, es una experiencia de reflexión sobre la práctica mediante una estrategia de acompañamiento o tutoría a las escuelas multigrado.

El programa estatal en mención está organizado en tres niveles: el equipo central, con personal responsable por la Secretaría de Educación de Guanajuato; una comunidad de más de 50 figuras de acompañamiento itinerantes con distintas formaciones profesionales como pedagogos, psicólogos, administradores entre otros; y, los docentes de las escuelas participantes en esta experiencia.

Los acompañantes itinerantes son contratados con recurso estatal: "Trabajan la tutoría en las escuelas con maestros y alumnos de bajo logro" (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL). El propósito del programa, afirman, es la transformación de las prácticas pedagógicas de

los maestros de escuelas multigrado. Para ello, las propias AEL realizan prácticas de acompañamiento *in situ* para sensibilizar al maestro en la acción tutorial. Una vez que consiguen que el docente venza su resistencia al trabajo con acompañamiento, se le propone la conformación de una comunidad de aprendizaje. En el proceso se invita a participar a padres de familia y, eventualmente, al supervisor escolar, si perciben buena disposición de parte de él.

La entrevista documenta que el equipo de acompañantes que fungen como tutores, realizan reuniones mensuales en las que reflexionan sobre las acciones propias de tutoría o acompañamiento y las problemáticas percibidas en la escuela, las cuales posteriormente jerarquizan. También revisan los resultados de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) de las escuelas que atienden. El equipo central, constituido por cinco integrantes, realiza reuniones de estudio, elaboran el programa de acompañamiento, comparten temas de tutoría/acompañamiento y organizan tertulias. No está de más decir que la tertulia es una actividad de lectura compartida de materiales de estudio de interés a partir de los cuales reflexionan y argumentan sobre la experiencia de acompañamiento.

Este mismo equipo central, realiza reuniones de capacitación dos días por mes. Para darle seguimiento a la aplicación de lo estudiado van al "lugar de los hechos"; todo queda registrado en un documento de observaciones (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL). Una vez concluida esa fase, conversan sobre la experiencia. Al finalizar, le entregan al profesor las observaciones y acuerdan una nueva fecha de reunión. Si se percibe que el profesor y el acompañante no cumplieron con las expectativas, se les cita nuevamente y repiten la actividad; una vez hecho esto, se les cuestiona sobre lo que van haciendo y se le da seguimiento. Tales pasos son útiles para reformular la formación, una vez identificados los aspectos que se necesitan fortalecer (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

En Sinaloa se evidencian dos iniciativas locales para el acompañamiento a escuelas multigrado. Una de ellas, llamada *Orientaciones y estrategias didácticas para el funcionamiento de las escuelas multigrado.* Mediante tales acciones se capacitó a los integrantes de las llamadas Mesas Técnicas para la Supervisión Escolar, quienes a su vez formaron a los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) de sector y de zona. Posteriormente se organizaron visitas de los ATP a las escuelas, quienes realizaron el

acompañamiento utilizando una metodología específica de trabajo propuesta por el Dr. Gabriel Cámara, especialista en el tema de la tutoría en comunidades de aprendizaje, quien asesoró en su momento dicha acción. Una vez concluida la experiencia no fue posible dar seguimiento para valorar los resultados por falta de financiamiento. Sin embargo, el material didáctico se entregó a los profesores para que lo usaran, así como un libro de orientaciones. En resumen, se capacitó a los integrantes de las mesas técnicas, a los asesores técnico pedagógicos y luego se realizaron las visitas *in situ* para valorar la implementación y *"*se dispersó el material didáctico" en las distintas escuelas del Estado de la modalidad multigrado (Sin_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

La otra iniciativa sinaloense, es una modalidad que no se encontró en los otros Estados examinados, tiene que ver con la Subjefatura de la Mesa Técnica, la cual realiza la función de apoyar el acompañamiento pedagógico a las escuelas, tanto multigrado y como de organización completa. En el extracto de la entrevista grupal se describen las funciones que tienen que ver con su rol y la interacción con las figuras de asesoría, supervisión y acompañamiento:

> Es un equipo técnico pedagógico, dependiendo de la modalidad y el nivel, haciendo determinadas asignaturas y programas. Entre las responsabilidades que tenemos, atendemos todo lo que tenga que ver con programas federales que es la cuestión administrativa (…), pero lo sustancial es que nos encargamos de todo lo pedagógico que sucede en nuestro nivel, desde estar a cargo de evaluaciones diagnósticas y final, para tener comparativo de cómo nos están llegando los alumnos y cómo están egresando del grado escolar. Somos responsables de crear un plan de trabajo donde ya detectamos algunas necesidades y (…) le damos una propuesta a las supervisiones y a las escuelas ya sea por medio de capacitación o hacerles llegar materiales. También somos responsables de la evaluación, junto con los supervisores y asesores técnico pedagógicos, de cómo nos está yendo, qué es lo que estamos viendo. Además, dentro de nuestras responsabilidades ir a las escuelas si hay alguna situación específica o simplemente por querer evaluar lo que se está haciendo dentro de las escuelas (Sin_Meso_EntGrup_#4_SEP_AEL).

Las acciones de estas Subjefaturas incluyen los niveles de preescolar del Proyecto Alternativas[41], primaria, telesecundaria y atención educativa a jornaleros agrícolas migrantes.

[41] El Proyecto de Alternativas de atención a la demanda en educación preescolar es una acción para reforzar tal nivel en las comunidades rurales. La labor docente la realizan técnicos promotores, quienes no cuentan con estudios universitarios. Idealmente estos técnicos realizan sus estudios de licenciatura en UPN al mismo tiempo que atienden las escuelas (Morteo, 2003).

En cuanto a la subjefatura de la atención educativa a migrantes, sus funciones consisten en: hacer las contrataciones de los maestros que van a los cuatro niveles –inicial, preescolar, primaria y secundaria-; de 169 escuelas, 87 son multigrado. La subjefatura cuenta con asesores técnicos que supervisan las escuelas quedándose a cargo del aspecto pedagógico. Aunque la subjefatura de migrantes desarrolla sus propias capacitaciones al inicio del Ciclo Escolar, justo cuando inicia la temporada agrícola, también lo hacen junto con los docentes de la subjefatura de educación básica.

Como se puede apreciar, en ambos casos, las figuras de supervisión escolar y ATP se encuentran ausentes en los programas implementados. En cambio han surgido de manera emergente figuras que han suplido esa ausencia de acompañamiento y supervisión. En el caso de Guanajuato, toda una estructura de comunidades de aprendizaje organizadas del centro a la periferia para acompañar a los docentes en las escuelas multigrado, en la que a eventualmente –aunque no se ve muy claro- pudiera participar el supervisor escolar; en Sinaloa, las subjefas de la mesa técnica, quienes han tomado la función técnico-pedagógica que presumiblemente deberían hacer los supervisores, quedándose estos últimos con las funciones administrativas, predominantemente.

Para el caso de Yucatán, no aparecen narrativas codificadas que lleven a pensar en acciones de acompañamiento por parte de los supervisores a las escuelas multigrado. En todo caso, ahí destaca la figura del Enlace Itinerante (EI), que suplanta en sus funciones al Asesor Técnico Pedagógico para el acompañamiento pedagógico a la escuela multigrado, como se verá más adelante, según lo documentado en las entrevistas con la AEL y Figuras de Supervisión y Acompañamiento, Docentes y Padres de Familia del Estado de Yucatán.

Acciones de capacitación a las figuras de supervisión y acompañamiento de las escuelas multigrado

En el documento Fortalecimiento de la supervisión escolar y los consejos técnicos escolares (SEP, 2017h), se afirma que en el Artículo 14 de la Ley General de Educación se menciona que “Corresponde a las autoridades educativas federal y locales de manera concurrente las atribuciones siguientes: […] coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior como

apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares".

En el mencionado documento se destaca que "las acciones que la autoridad educativa ha impulsado para que los supervisores realicen con calidad su trabajo de asesoría y acompañamiento son:

1. El Diplomado *Una supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos.*
2. Capacitación en herramientas, tales como: observación de clase; exploración de habilidades de lectura, escritura y cálculo mental; e, instalación y desarrollo del Sistema de Alerta Temprana (SISAT).
3. Reuniones nacionales.
4. Recursos para apoyar a la supervisión escolar" (SEP, 2017h).

Dentro de las acciones de formación y capacitación, los funcionarios entrevistados de la DGDGE, afirman que para los supervisores y figuras de acompañamiento, la estrategia ha incluido implementar (desde el ciclo 2013-2014) el Diplomado mencionado líneas arriba. En sus inicios, se implementó en las telesecundarias con financiamiento del Programa de la Reforma Educativa (PRE). Para junio de 2018 se capacita a la quinta generación. Para ello, la DGDGE convocó a una reunión nacional para formar equipos base en cada entidad federativa, quienes después coordinarían ese Diplomado en los Estados (Macro_ENT_GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP).

De acuerdo con los funcionarios federales entrevistados, las autoridades educativas locales se animaron a financiar el Diplomado gracias a las expectativas generadas por el mismo, pues había evidencia, según las propias AEF, de que el trabajo de asesoría y acompañamiento estaba menos centrado en el control y la inspección, lo que ha constituido, a su parecer, una ruptura con las antiguas prácticas (Macro_ENT_GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP).

En cuanto a la capacitación con las herramientas para la observación de la clase y la exploración de habilidades en la lectura y escritura y cálculo mental, correspondiente al punto dos señalado más arriba, los supervisores son quienes deben asesorar y apoyar en su implementación a los Asesores Técnico Pedagógicos y a los propios docentes. Con ese propósito, se diseñó una estrategia de capacitación a los equipos base en cada entidad federativa, quienes a su vez capacitaron a sus pares. Esta estrategia desarrollada

por la DGDGE parte del supuesto de que el supervisor entiende por lo que están pasando sus pares, tiene acercamiento con ellos, y comprende sus necesidades y problemáticas, por lo tanto la capacitación por equipos puede ser más efectiva (Macro_ENT_GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP).

En consonancia con estas acciones de capacitación, las Autoridades Educativas Locales del Estado de Durango consideraron que el Diplomado ofertado por la DGDGE es bueno, pues "pretende cambiar la cultura de la función supervisora" con un enfoque hacia la asesoría técnico pedagógica. Se mencionó que el Diplomado ofrece herramientas al supervisor para que se desenvuelva en temas de "convivencia, comunicación efectiva, resolución de conflictos, mejoramiento de aprendizajes, pero una vez concluido vuelven a la carga administrativa". (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Sin embargo, también afirmaron que la falta de recursos y las distancias impiden que los procesos de asesoría y acompañamiento lleguen hasta las zonas escolares remotas de aquella entidad: el supervisor "Apenas llega ya se tiene que regresar". También destacaron que los supervisores capacitados asisten a las escuelas no "a aplicar una observación de clase, dar sugerencias, aportes; pues llegan a preguntar cuántos alumnos están, y por qué no llega fulano y ahí tienes la banca tirada". En este sentido, coinciden con las Autoridades Federales. A su juicio, un diplomado no es suficiente para modificar el impulso de fiscalización arraigado en la supervisión escolar. Además, en las regiones indígenas de Durango no existe la figura de ATP (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Habría que destacar que dentro de los materiales de estudio con los que cuentan los supervisores en ese Estado existe un manual elaborado por la Coordinación Estatal del Proyecto Innovación para el Fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa en Durango publicado en 2015. Dicho manual es una versión preliminar y se titula *Manual de Funciones del supervisor de escuelas multigrado en educación básica*. El material surge del análisis de entrevistas aplicadas a un grupo de 30 supervisores de educación básica de Durango y de acuerdo con sus autores, recupera los lineamientos y reglas de operación de los diferentes programas compensatorios. Este aspecto resulta relevante, pues supone considerar las características de la población que vive en circunstancias culturales, económicas y sociales desfavorables, a la que va dirigida su acción educativa. El material también tiene la intención de que, mediante el acompañamiento de los supervisores, sea posible la transformación de las prácticas de los ATP que han

desempeñado sus funciones de asesoría y acompañamiento, además de que dichas figuras experimenten la transición hacia su formación como asesores académicos. En el manual se incluyen los Perfiles Parámetros e Indicadores del ATP y del supervisor escolar. En las entrevistas realizadas no se encontró alguna referencia a dicha experiencia.

En Guanajuato, la AEL *capacitó a un equipo base de supervisores* sobre una metodología de instrumentos propuesta por la DGDGE para realizar observaciones de clase, además de explorar las habilidades de lectura, escritura y cálculo mental de los alumnos. Dicha metodología busca identificar los materiales que usan los maestros, el tiempo utilizado, el involucramiento de los estudiantes en las actividades y si son atendidos e incluidos por los profesores. La observación de clase se registra en Excel, para hacer un diagnóstico de la clase del profesor observado. De acuerdo a los entrevistados, los maestros reciben retroalimentación de parte del supervisor: “Es lo más preciado de la herramienta (…), porque hace una devolución [al maestro] de qué observó y qué se le recomienda” (Gto_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Continuando en la idea de la *capacitación a figuras de asesoría y acompañamiento*, la AEL mencionó la realización de un taller llamado *Los consejos técnicos escolares: experiencias y desafíos,* “donde se trabajó el papel del supervisor para que las escuelas sesionen de manera colegiada” (Gto_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL). Los temas se enfocaron en “el papel del supervisor, la aplicación de herramientas y los resultados”. Tuvo una duración de dos días en las delegaciones regionales. Para la ocasión, se invitó a la Dra. Pilar Pozner, especialista en gestión y gobernabilidad pedagógica, quien impartió un taller de cinco horas a los supervisores cuyo propósito era fortalecer su liderazgo pedagógico y su función de asesoría a las escuelas.

Sin embargo, todas estas capacitaciones son desarrolladas para los supervisores en general, incluidos los que supervisan las escuelas multigrado. No se encontró evidencia en las entrevistas realizadas en el nivel micro de que estas acciones de capacitación se tradujeran en actividades concretas de acompañamiento a ATP y a profesores de aula multigrado.

En cambio, en la experiencia evidenciada por la AEL del Departamento de Escuelas Multigrado de la SEG, las capacitaciones impartidas a través de las comunidades de aprendizaje en distintos niveles, los aprendizajes son verificados por el equipo de la SEG,

realizando visitas a las escuelas. Esto permite darse cuenta “cómo está trabajando el acompañante, qué respuesta tiene el maestro, cómo van los alumnos, cómo se mueve todo este trabajo que hace el maestro al interior del aula, [para ir] ajustando el servicio de acompañamiento y los talleres, a partir de la toma de conciencia sobre la diversidad de contextos, escuelas y maestros” (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL). Tales visitas para verificar lo aprendido y corregir constituye “un elemento importantísimo para comprender más el desempeño de los maestros y sus necesidades” (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

Los funcionarios de Yucatán también manifestaron interés por el tema del acompañamiento a los supervisores, sobre todo lo que tiene que ver con el colegiado de secretarios técnicos del Consejo Técnico Escolar. Los secretarios técnicos “se han estado formando en la práctica […] por líderes académicos que eligen una región”. El trabajo se realiza con base en la detección de necesidades, la toma de decisiones y la posibilidad de mejora sigue la ruta de fortalecimiento que propone y sugiere la Federación. Se reportó que 43 nuevos supervisores cursan la 5ª generación del Diplomado de Supervisión Efectiva. De acuerdo con los entrevistados, el Diplomado abarca todas las modalidades que ofrece el Sistema Educativo Nacional: educación indígena, escuelas multigrado, de organización completa y generales. Aborda temas como la diversidad, inclusión y equidad.

Esta estrategia de acompañamiento en las regiones, afirmaron las AEL, permite la toma de conciencia de las acciones que se propusieron después de haber hecho el diagnóstico y revisado los resultados. El trabajo con las guías del Consejo Técnico Escolar pretende tomar en cuenta el acompañamiento al supervisor y la orientación a colectivos docentes. En ese proceso se analizan también los resultados de la prueba PLANEA en el nivel secundaria.

Las Figuras de Supervisión y Acompañamiento entrevistadas afirmaron que los asesores inician con un curso de inducción y que en dicha inducción se les indica cómo van a hacer el diagnóstico y los elementos que necesitan para elaborarlo; es el momento en que supervisores y docentes acuerdan las primeras visitas a la escuela, a lo cual le dan seguimiento mediante la plataforma del Sistema de Gestión Escolar (SIGE) (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

En las reuniones de supervisores y ATP, parten de las Rutas de Mejora Escolar (RME) elaboradas por los colectivos de las escuelas, recolectan información sobre los resultados de PLANEA, agrupan las problemáticas de la zona, identifican lo que pueden mejorar de la asesoría y se apoyan mutuamente, de acuerdo con su especialidad: lectura, escritura, cálculo mental. Asimismo, se clasifican los problemas comunes y analizan los resultados de aprendizaje de los alumnos, los cuales registran en una Tabla de avance cualitativo.

En preescolar se proporciona “una lista de cotejo donde la educadora puede ubicar a los niños que tienen el desempeño esperado o sobresaliente o un desempeño en rezago”, mientras que en primaria y secundarias se aplica “una prueba del centro de evaluación”, además del examen de PLANEA (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

No obstante lo anterior, las AEL de Yucatán desean sensibilizar al supervisor sobre la intención de la propuesta e invitarlos a formar parte del equipo de trabajo, a fin de que capaciten a los docentes de la zona escolar multigrado donde laboran. Sin embargo, manifestaron dificultades para integrar a los supervisores a estas actividades, puesto que no existen apoyos ni pagos extraordinarios. Reconocen que no todos los supervisores tienen el mismo interés y entusiasmo (Yuc_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

A pesar de ello, han logrado que seis o siete supervisores se involucren; pero debido a que existen diversas tareas y dinámicas que deben desarrollar, se ha considerado tomar la decisión de cerrar el curso, pues los supervisores manifiestan exceso de trabajo. Sin embargo, unos pocos supervisores se resisten a que el curso deje de funcionar (Yuc_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Figuras de supervisión y acompañamiento, en una entrevista grupal, expresaron que “nunca se enteraron de las capacitaciones y otros que por apatía no se inscribieron” (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

En el caso de Sinaloa, son las Subjefas de Mesa Técnica las encargadas de impartir la capacitación a las figuras de supervisión y acompañamiento. Sin embargo, las AEL destacaron que:

> El ATP no tiene una formación específica sobre multigrado. No hay una propuesta curricular para multigrado en educación básica, no hay una formación inicial que fortalezca el desempeño de las escuelas multigrado y no hay una formación continua específica para multigrado (Sin_Meso_Ent_Grup_#3_SEP_AEL).

Son los informantes de la mesa de formación inicial y continua, quienes perciben la necesidad de que los profesores reciban las visitas del supervisor no solamente para acompañar en lo metodológico didáctico, sino también en ofrecerle estrategias de adaptación al entorno de la escuela rural y multigrado; porque el profesor sufre el "choque con la realidad" no sólo en el ámbito profesional sino también en el personal, pues laboran en comunidades rurales de contextos poco habituales para ellos, además de que algunas de esas comunidades enfrentan problemas de inseguridad y violencia.

Por ello, manifestaron la necesidad que el supervisor esté preparado para ofrecer ese tipo de acompañamiento, en el que apoye al profesor para que supere con éxito la transición de un entorno urbano a uno rural cuando se hace cargo de una escuela rural multigrado (Sin_Meso_Ent_Grup_#3_SEP_AEL).

Medios de comunicación entre docentes y figuras de supervisión y acompañamiento pedagógico

En los Estados visitados, los docentes y las figuras de supervisión y acompañamiento se comunican por medio de whatsapp, correos electrónicos, vía telefónica, mensajes SMS y visitas presenciales a las escuelas, solo si el caso lo amerita.

En el caso de Yucatán para la comunicación entre regiones utilizan la plataforma de Google Drive para compartir información y estar al corriente de los avances y evidencias de los trabajos planificados y ejecutados en las escuelas.

En el caso de Durango, un maestro afirmó que "Regularmente vemos [al ATP] cuando viene a visitarnos o en las reuniones del Consejo Técnico. Pero establece comunicación constante con el ATP y la Supervisión, vía electrónica, por teléfono (Dgo_Micro_Ent Grup_#6_SEP_Mo). En los lugares en los que no es posible la comunicación porque es inexistente la señal de internet o telefónica se procuran realizar visitas presenciales.

Valoración docente sobre las visitas de acompañamiento

Un docente manifestó la necesidad de contar con acompañamiento tipo modelado para saber cómo aplicar estrategias: "Me gustaría que la supervisora me diera más ejemplos de trabajar con los niños y que ella viniera a aplicar estrategias aquí " (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP_Mo).

Otro profesor manifestó su inconformidad y queja por las visitas del supervisor con motivos de fiscalización:

> Depende de cómo él anda de humor: si está enojado, si por ahí se enteró que yo hice algo y que no le avisé, o que ya le dieron por ahí una quejita mía, se deja venir. Entonces, como viene de mal humor, hace "barrido" aquí. Pero no hace visitas con enfoque [pedagógico], que es lo que a mí me gustaría que viniera e hiciera en sus visitas (…), alguna observación pedagógica, un apoyo que nos sirva para atender las necesidades que tenemos. Y no es así (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo).

Un docente refiere que la supervisión se limita a la revisión de la papelería, en comparación con los docentes de escuelas completas a quienes se les proporciona un acompañamiento más preciso: "El supervisor nada más es el que da el visto bueno de (…) listas de asistencia (…), de mi libreta de entrada y salida (…). Las planeaciones, pues exactamente de que las venga a checar, no. Tan sólo nos recomienda que tengamos nuestras planeaciones (Yuc_Micro_Ent Ind_#7_SEP_Mo)".

También se menciona que no todas las reuniones del Consejo Técnico Escolar son relevantes ni adecuadas:

> El Consejo Técnico de multigrado se supone que debe de ser todas las escuelas multigrados y lo debe de dar el supervisor. Pero nosotros no lo hacemos así: nos reparten a todos los multigrado con las escuelas técnicas (…) Me da mucho coraje ir al Consejo Técnico a sentarme y no hacer nada productivo […] Yo luego, luego expresé mi molestia con la supervisión. Que si para eso iba a ir, pues que mejor yo me venía a la escuela y trabajaba con los niños. Que yo no le veía funcionalidad. Entonces me dijeron que con quién quería ir. Y pues yo dije: "Con fulano". Porque yo sé con quién se aprende. Y desde entonces [trabajo] con ese director. Y puedo decir que sí le veo funcionalidad. Porque, pues las cosas se hacen como se tienen que hacer con él. Entonces, no desperdiciamos tiempo. Tiempo efectivo. Y el tiempo efectivo que se usa en el Consejo es aprendizaje (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo).

Operación del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)

Está establecido en los lineamientos del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SEP, 2017d) que se implementarán acciones previo al inicio, al inicio, durante y antes de finalizar el Ciclo Escolar, con la participación de todos los involucrados mediante reuniones colegiadas del Consejo Técnico de Zona y Escolar, para fortalecer la práctica docente, el funcionamiento y organización de la escuela y la evaluación interna y externa.

En los Lineamientos de operación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) (2017), se afirma que “es el conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y al personal con función de dirección para mejorar la práctica docente y el funcionamiento de la escuela (pp. 5-6).

En ese mismo documento se establece que:

a) Corresponde a las autoridades educativas federal y locales de manera concurrente, coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica como apoyo a la mejora de la práctica profesional (p. 5).
b) Que el SATE apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación interna así como en la interpretación y el uso de las evaluaciones externas y se brindará a solicitud de los mismos, del director o cuando la autoridad educativa determine que una escuela requiere de algún apoyo específico.
c) Que el servicio será brindado por personal con funciones de dirección o supervisión y por el personal docente con funciones de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) que determinen las autoridades educativas
d) Que las autoridades educativas ofrecerán programas y cursos que se impartirán al personal docente y al personal con funciones de dirección combinados con el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado para fortalecer las capacidades y la formación continua del personal educativo.
e) Dentro de sus líneas de acción se contempla acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas, así como mejorar la supervisión escolar, reforzando la capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes.
f) Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar para favorecer la inclusión educativa, impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión, así como robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes y telesecundaria. (pp. 5-7)
g) Para acompañar y asesorar a cada plantel educativo, según sus necesidades específicas, establece distintas modalidades de intervención en función de las capacidades de gestión que éstas tengan, así como poner a disposición de las escuelas un conjunto de apoyos para que sus docentes constituyan y desarrollen

> comunidades de aprendizaje profesional y alentar la creación y el fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para su desarrollo profesional (p. 17).

De acuerdo con lo que plantea el personal de la DGDGE, las funciones del ATP establecidas en el marco del SATE, tendrá que ser de apoyo, junto con el supervisor. Éste último debe,

> Asesorar y acompañar lo que está observando, qué hace falta a partir de las visitas y si llega a tener personal de apoyo, entonces sí [hablar] en las reuniones del Consejo Técnico de Zona (CTZ) lo que ha estado revisando en sus escuelas qué hace falta. Junto con el ATP diseña […] y con los directores van diseñando un plan que nosotros queremos llamar asesoría y acompañamiento en lo específico de cada escuela ¿Qué le hace falta a la escuela? Decirnos, ¿dónde le duele a la escuela? Para que entonces el supervisor esté ahí presente (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_SUP).

En este sentido, las autoridades de Durango consideraron que el acompañamiento debe darse en las visitas de supervisión junto con los ATP, de la cual se debe llevar un registro en una ficha de supervisión:

> Las zonas escolares a través de las dos figuras que conforman el equipo SATE, los dos apoyos técnico-pedagógicos, tanto de pensamiento lógico matemático, como de español, le dan acompañamiento, principalmente en sus visitas de supervisión. En telesecundaria tenemos diseñada una ficha de supervisión que abarca principalmente temas de acompañamiento técnico-pedagógico, como son las observaciones de clase. Y el supervisor, mínimamente tiene que hacer tres visitas de supervisión documentadas (...), nosotros llevamos un seguimiento desde el área de operación de vinculación académica. No todos logran hacer las tres visitas; por los contextos, por lo caro, por las distancias, por la inseguridad de algunas zonas (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En Guanajuato, las AEL manifestaron que al contar con tradición de trabajar con la supervisión escolar, sobre todo a partir de la implementación del proyecto Modelo de Supervisión Renovada (MOSURE), el manejo del SATE fue más sencillo.

El SATE tampoco fue totalmente novedoso en el Estado de Yucatán: “desde hace más de 10 años atrás, las escuelas han vivido con el acompañamiento de los asesores técnicos” (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL). En este sentido, el ATP es reconocido como un agente para la mejora de la escuela:

> El Servicio de Asistencia Técnica de Escuela funciona porque tenemos Asesores Pedagógicos que apoyan a las escuelas y porque los supervisores, desde sus regiones están en constante contacto con sus escuelas. El trabajo que ellos hacen se regresa a los colegiados para poder ir viendo cómo o cuáles son las necesidades propias de cada región o de cada una de las escuelas. Le van dando

> seguimiento a las escuelas focalizadas desde inicio de Ciclo Escolar para ver qué tanto avance han tenido o no han tenido. Estas escuelas focalizadas pueden ser escuelas multigrado y pueden ser también escuelas generales (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

De igual modo, esta percepción se refleja en la entrevista a una figura de acompañamiento y supervisión: “La realidad tampoco aquí tenemos algo como novedoso a partir de los lineamientos de SATE. Porque como desde 2011 empieza funcionar el modelo de gestión (…). El SATE nos dice el objetivo (…): fortalecer la práctica docente, el funcionamiento de la escuela, la evaluación interna y de datos, articular la comunidad escolar” (Yuc_Micro_Ent Ind_#9.2_SEP_FSA).

En cuanto a los demás Estados, solamente se entrevistó a la Autoridad Educativa Local y la información respecto al SATE fue irrelevante o poco significativa para consignarla en este apartado.

Tutoría con docentes de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente

La implementación del proceso de tutoría del Servicio Profesional Docente establece que el docente de nuevo ingreso debe tener un acompañante los dos primeros años de servicio.

Dentro del marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica a Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso encabezado por la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente, se registra que la tutoría “es una función especializada de apoyo, acompañamiento y seguimiento a docentes y técnicos docentes que ingresaron por concurso de oposición al servicio público educativo de manera definitiva en una plaza vacante o de nueva creación” (SPD, 2018, p. 31). (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

Con respecto a tal tutoría, la evaluación sólo reporta el caso en Yucatán, en el cual las Figuras de Supervisión y acompañamiento a *profesores de escuelas multigrado*, informaron que recibieron inducción durante tres días en las que trabajaron 53 docentes. En la inducción se revisaron los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI) del docente de educación básica y se diseñaron un par de documentos para apoyar su función de acompañamiento. El primero consistió en 20 fichas de trabajo en las que se indica cómo trabajar el contexto; el segundo, fue el Manual del Tutor Itinerante (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

Vale la pena hacer mención de los materiales a los que se refieren los tutores. El primero se titula "*Las fichas de tareas para los tutores itinerantes externos de escuelas multigrado*", publicado en su versión preliminar por el Órgano de Gestión Escolar Multigrado en Yucatán. No se consigna fecha de publicación. Cuenta con 20 fichas de tarea para recabar la información de diferentes ámbitos: la escuela, escuela-aula, aula, escuela-comunidad, comunidad, contexto. Llama la atención que en sus referencias se encuentra un material de acompañamiento del Ministerio de Educación de Perú, cuya implementación ha tenido bastante eco en la investigación educativa de aquel país. El otro material es el *Manual del Enlace Itinerante. Estrategia Multigrado*. En este caso, el manual tiene el propósito de orientar al Enlace Itinerante para desempeñar la función ya clásica del supervisor escolar de atender funciones administrativas, a favor de que atienda la problemática pedagógica de las escuelas. Contrario a lo que ocurre en Sinaloa con las subjefaturas de la Mesa Técnica que contribuyen en la coordinación del aspecto pedagógico que muchas veces no pueden atender los supervisores por la sobrecarga administrativa. En el caso de Yucatán, el Enlace Itinerante atiende un circuito de tres o más escuelas multigrado cercanas entre sí, para llevar de manera sistemática los procesos administrativos en los que está implicada la escuela.

Posteriormente, durante la inducción se hizo un mapeo de las necesidades del tutor para desempeñar su función. El grupo de 53 docentes se dividió en dos y cada grupo se organizó en equipos que se hicieron responsables de investigar, buscar lecturas, diseñar estrategias para trabajarlas con los docentes de nuevo ingreso. (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

La coordinación (ubicada en el Centro de Desarrollo Educativo- CEDE-Inalámbrica) se dedica a apoyar el proceso de tutoría, darle seguimiento y monitoreo: se "está atendiendo a los docentes de nuevo ingreso en todos los aspectos en formación, asesoramiento o sea captar y preocuparnos por el docente de nuevo ingreso que esté súper escondido en la última Comisaría de Yucatán" (Yuc_Micro_Ent Grup_9.1_SEP_FSA).

Vale decir que una de las FSA entrevistada, percibe que la formación de los docentes en las normales facilita su inserción en las escuelas en general y particularmente la multigrado:

> La realidad de las escuelas primarias -no sólo de multigrado- es que el docente que llega, que acaba de ingresar al servicio es muy propositivo, viene como que

> con más formación inicial, por este esfuerzo nacional de las Escuelas Normales para que exista un currículum que esté relacionado con lo que está pasando con educación básica. Entonces los maestros llegan sabiendo lo que es una planeación didáctica y el proceso de evaluación, han trabajado con los Programas de Estudio 2011. De hecho, son los que mejor salen en las evaluaciones de desempeño, no nos dan tanto trabajo en la formación continua, tienen más habilidades en cuanto a la tecnología [desde] su formación inicial (…), tienen un nivel aceptable los de nuevo ingreso (…). Fui tutora de Valladolid y sí hay una preocupación por parte del Estado darles acompañamiento por dos años (Yuc_Micro_Ent Grup_9.1_SEP_FSA).

Entre los docentes entrevistados algunos aseguran que cuentan con ese acompañamiento, mientras que otros están a la espera de la convocatoria del SPD para que les lleguen a asignar tutor: “Tengo entendido que sólo [reciben tutoría] los de nuevo ingreso aquí en multigrado. Aunque ahorita no tenemos porque no nos hemos inscrito…hasta en mayo nos inscribimos y ya nos deben asignar” (Yuc_Micro_Ent Grup_#4_SEP_Mo).

Las acciones, aunque son emergentes en cuanto que buscan resolver los problemas conforme se van presentando en la educación multigrado, resultan compensatorias en relación a los programas y las acciones de capacitación que desarrolla la Autoridad Educativa Federal. La Autoridad Educativa Local ha buscado subsanar las carencias de la supervisión y el acompañamiento a los docentes de escuelas multigrado, mediante otras figuras, mientras las cosas se van acomodando en el nuevo modelo educativo. No sabemos aún si esas acciones emergentes sean más pertinentes, por lo pronto se percibe interesante la experiencia de comunidades de aprendizaje de Guanajuato, la de las subjefas de la mesa técnica de Sinaloa, y la incorporación de la figura de Enlace Itinerante en Yucatán, pues son quienes han buscado resolver el problema de manera local. Tampoco existe evidencia, aun, de que los programas y capacitaciones desarrolladas por la DGDGE lo sean, tal vez es muy pronto para valorar su pertinencia.

En lo que respecta al tema de tutoría a profesores de nuevo ingreso, sólo se mencionó en el caso de Yucatán. En los demás Estados no se encontró evidencia en este aspecto de la evaluación.

De acuerdo con los referentes de mejora para un acompañamiento pertinente que considera las problemática educativas a las que se enfrentan los docentes en las aulas: “la asesoría y el acompañamiento pedagógico, tiene el propósito de lograr que el personal docente y directivo sea capaz de impulsar procesos de mejora en sus prácticas

educativas. Las figuras de asesoría pedagógica cuentan con competencias profesionales para acompañar a los docentes con grupos multigrado en la resolución de problemáticas que surgen en el aula y en la comunidad".

Así, en cuanto a la pertinencia de las acciones y programas federales para el acompañamiento en escuelas multigrado, y dado que el profesor presenta una serie de dificultades para atender al grupo escolar, sería deseable que las figuras de supervisión y acompañamiento orientaran en el sentido de cómo organizar la clase de tal modo que ningún niño quedara sin atención, mientras se atiende a los alumnos de otro nivel o ciclo. Para el efecto es necesario el diseño de instrumentos adecuados para la observación de una clase en multigrado, pues la observación actual no está focalizada a observar las escuelas multigrado, ya que ello demanda el diseño de instrumentos diferentes a los que se utilizan en grupos de profesores que atienden un solo grado. Es necesario que el supervisor "vaya ajustando sus acciones a propósitos muy establecidos", mediante la capacidad de observar con sentido: si quiere ver la actividad de aprendizaje, debe tener un instrumento para observar ello; si quiere ver cómo está la planeación, debería utilizar otro procedimiento (Macro_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP). Es decir, se demanda de la construcción de instrumentos propios para la observación del aula multigrado.

Otro tema crítico es la atención educativa a las telesecundarias en lo que toca a la capacitación de los docentes de nuevo ingreso e involucra la función del supervisor. Aunque se tiene el interés por atender la problemática, muchas veces no son suficientes los recursos para atender las necesidades y el equipo humano para trabajar este tema. En el caso del maestro de telesecundaria, por ejemplo, debe manejar todas las asignaturas, lo que hace compleja su actividad docente, pues al mismo tiempo que imparte dos o tres grados escolares debe conocer al menos los contenidos de las asignaturas que va a enseñar. Entonces la idea es que el supervisor diseñe estrategias de acompañamiento que orienten al profesor para atender con economía de tiempo y esfuerzo su actividad docente, tal vez cambiando la percepción de que el profesor que todo lo sabe a otra en la que se piense que todos sabemos algo, incluso los estudiantes, que conlleven a desarrollar una clase productiva en aprendizajes.

En el nivel primaria, los problemas no son menores, pues la Figura de Supervisión y Acompañamiento entiende que,

> En asesoría nos corresponde (…) trabajar vinculando, identificando los niveles, los grados de complejidad de grado en grado y ya vemos la realidad de que no se trabaja así; entonces, a nosotros nos corresponde (…), porque el maestro lo primero (…) dice, sí me dieron el programa pero no sé cómo usarlo (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

Porque no sólo hay que acompañar esa compleja realidad; al mismo tiempo se debe promover la reflexión, conversar sobre la metodología, lo que significa el multigrado y los proyectos integradores para optimizar el tiempo, etcétera. El problema lo enfrenta en el momento que entra al aula del docente: “Ves a los de quinto grado sentados por aquí y ves a los de sexto grado sentados de este lado con su pizarrón, entonces (…), no hay inclusión ¿verdad? Entonces tú dices ¿qué está pasando aquí? ni siquiera voy a empezar con la organización” (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

En cambio, el seguimiento a los programas estatales que se implementan para evaluar la asesoría a escuelas multigrado, para el caso de Durango, que se refiere al diagnóstico para conocer cómo estaban planeando los maestros y qué problemas tenían; era un trabajo muy importante implementado con los asesores, mediante la tutoría y las redes,

> El proyecto tuvo muchas complicaciones, una de ellas fue la complejidad. al ser tan complejo en metas era imposible cumplirlas. Las mismas metas implicaban seguimiento y el seguimiento fue muy complicado, porque (…) se le apuesta la estructura de los asesores; (…) entonces no había asesores, [por lo que] fue muy complicado dar ese seguimiento. Sí podemos decir que están los materiales, sí llegaron muchos, sí sabemos que el cuadernillo funcionó, pero sí faltó el tema de tutoría, más el tema de planeación, mayor seguimiento y más apoyo a las escuelas, realmente no se lograron las metas. Fueron muchos factores, pero sí fueron varios materiales, yo creo que sí colaboró, sí ayudó bastante a las escuelas, el cuadernillo lo siguen solicitando en muchas escuelas, hasta de organización completa. Se ha pedido una bolsa para seguir editando este cuadernillo, pero no lo hemos seguido hasta el momento (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Una situación similar se presentó en el caso de Sinaloa con las *Orientaciones y estrategias didácticas para el funcionamiento de las escuelas multigrado*, cuya implementación fue exitosa pero no fue posible dar seguimiento puntual que beneficiara y contribuyera a la mejora del acompañamiento a los profesores de las escuelas multigrado.

En cuanto a la formación de las Figuras de Supervisión y Acompañamiento para acompañar al docente de escuelas multigrado, la dificultad principal se presenta en la oferta educativa orientada a la atención de escuelas regulares, y los cursos de capacitación en línea, por una parte; y, por la otra, que en las escuelas multigrado el

problema es la poca accesabilidad al internet: “los maestros [tutores] buscan los medios para poder acompañar a estos maestros, pero (…) las condiciones no son las óptimas, hasta el uso de la tecnología se dificulta porque hay algunos profesores que no saben cómo usar una computadora y eso [los] limita mucho” (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Otro problema es que la administración de los cursos no está disponible localmente; por lo tanto, no cuentan con los privilegios del súper-administrador radicado en oficinas fuera de los campus, por lo que resulta imposible resolver las problemáticas cuando se presentan, lo que genera un enorme caos, tal como se documenta en el siguiente párrafo del Estado de San Luis Potosí:

> Nosotros llevamos el curso de tutoría en línea a distancia y aquí el problema que pudimos detectar es que no teníamos la capacidad de administrar la plataforma, todo esto estaba centralizado entonces al no tener la capacidad de administrar la plataforma … no puedes subir usuarios ni corregir ni dar contraseñas, o sea para las personas que trabajamos en plataformas son prácticas que puedes hacer en 10 segundos (…), pero como se ha burocratizado tanto, le tienes que decir al 1 del 2 del 3 para que el 4 y el 5 puedan cambiar un número en la plataforma es algo terrible (…), los maestros se decepcionan (…), no pueden porque la plataforma no tiene la capacidad para soportar determinada cantidad de peticiones (…) son problemas de formación también en los maestros. Entonces las asesorías en línea se convertían en asesorías técnicas (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

Para el caso de la asignación de tutor a profesores de nuevo ingreso y permanencia en lo que respecta a la escuela multigrado, es complicada debido a la gran movilidad de los maestros, tanto tutores y docentes (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

> El programa de tutorías para los maestros de nuevo ingreso en su proceso de inducción está pensado para que los maestros trabajen en una escuela donde tengan compañeros, porque ahí dice preferentemente sea un maestro destacado de su misma escuela, que realice las funciones de tutor con ese maestro que va llegando para que pueda, precisamente, hacer esos círculos de estudios, en sus horas de trabajo a visitarlo (…) en la escuela y pueda tener la oportunidad de que se tutore por su tutor (…). Pero un unitario de nosotros, la mayoría está fuera y fuera no fuera de la ciudad, fuera lejos… entonces el maestro que es tutor o es unitario pues va a dejar su grupo para ir a visitar al otro o cómo le vamos hacer (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Finalmente, se puede decir en torno a este apartado de pertinencia, que los retos que representa la educación en escuelas multigrado incluyen principalmente atender a diferentes alumnos de manera diferenciada y simultánea. Formalmente, la atención a la escuela multigrado no se reconoce y, por lo tanto, tampoco existe una formación específica para el docente que atenderá escuelas multigrado, ni para las figuras de supervisión y acompañamiento que definan un perfil para desarrollar habilidades prácticas y técnicas para elaborar propuestas pedagógicas para la atención a escuelas y aulas multigrado; es decir, hay que saber cómo se va a acompañar y para ello debe haber una formación para el acompañante adecuada a los contextos rurales de las escuelas multigrado. Como no existe formación para multigrado, las figuras de supervisión y acompañamiento, actúan al tanteo, se orientan mediante la intuición, por ensayo y error; y, en el mejor de los casos, siguen las recomendaciones que se ofertan en la formación para la atención a grupos regulares. En este sentido, la supervisión y el acompañamiento pedagógico no resultan pertinentes. Pese a ello, de las experiencias estatales, el caso Guanajato resulta ejemplar para iniciar con una estrategia de mejora para la atención educativa de escuelas y aulas multigrado.

4.5.1.2. Suficiencia en el acompañamiento

El acompañamiento suficiente es el que se realiza de manera regular para la atención oportuna de las problemáticas educativas a las que se enfrentan los docentes en el aula y la comunidad.

Zonas escolares, promedio de escuelas por zona y frecuencia de las visitas

Los indicadores referidos al número de escuelas por supervisión escolar han sido importantes para valorar el logro alcanzado en la calidad educativa. El INEE (2013) afirma que el exceso de escuelas cuya responsabilidad está a cargo del supervisor “podría significar un exceso de trabajo sobre todo si no cuenta con un equipo técnico pedagógico y administrativo capacitado que lo apoye para realizar todas las tareas que le son encomendadas”. Se valora que podría ser el caso de las supervisiones que atienden más de 20 escuelas.

Sin embargo, actualmente se plantea precisamente la atención a las escuelas mediante el supervisor y dos ATP; en ese sentido, la Autoridad Educativa Federal, plantea la

problemática del personal para dar acompañamiento suficiente a las escuelas rurales y multigrado del siguiente modo:

> Lo que dicen los lineamientos es que el servicio de asistencia técnica conformado por el supervisor y sus dos ATP van a focalizar su atención en las escuelas, ¿cuáles escuelas? Nos dicen los lineamientos las multigrado, las indígenas (…). Pero no tienes los suficientes supervisores para atender a las escuelas porque tenemos supervisores que atienden a 28 escuelas, eso no es humanamente posible. La meta de los indicadores es que las figuras de supervisión que ya existen tengan entre 7 y 8 escuelas por supervisión que les permitan dar esta atención. Entonces hay que avanzar en tener las supervisiones necesarias, luego tener las figuras de asesoría y acompañamiento necesarias; y eso demanda, en muchos casos, un ordenamiento de la nómina de cada entidad federativa y enseguida los procesos de concurso porque es una promoción, porque la ley dice que se llega a esa función a través del concurso. (Macro_ENT_GRUP_#1_SEP_DGDGE_EAC)

Es decir, se reconoce la magnitud del problema sobre la cantidad de escuelas que debe atender un Supervisor y su equipo de ATP y se cree que será suficiente si se acompañan de 6 a 8 escuelas, por lo que el número de supervisiones también debe aumentar al mismo tiempo que los ATP, lo cual demanda un reordenamiento en materia de presupuesto.

En el caso de Yucatán se crearon 12 Centros de Desarrollo de la Educación (CEDE), localizados en Hucnucmá, Izamal, Tizimin, Valladolid, Tekax, Yaxcaba, Motul, Maxcanú, Ticul, Peto, Mérida sede Paulo Freire y Mérida sede Inalámbrica. Para la atención de tales centros, los supervisores escolares fueron nombrados coordinadores de los CEDE: “Así se atiende a los 112 municipios del Estado. Por ejemplo, CEDE Maxcanú atiende a 6 municipios, donde confluyen 9 zonas escolares, 123 escuelas de los tres niveles educativos básicos” (Nota_Campo_#5_Meso_SEP_CEDE_Yucatán).

Existen Consejos Regionales de Educación Básica por cada CEDE, conformados por los supervisores de zona de educación especial, inicial, sistema regular, indígena, telesecundarias, secundaria técnica y educación física, sumados al Secretario Técnico y al coordinador regional. Tal Consejo identifica y estudia las particularidades educativas de la región y generan un plan contextualizado, proponen actividades para fortalecer la lectoescritura, redacción, comprensión lógico- matemática, entre otros aspectos.

De acuerdo con las Figuras de Supervisión y Acompañamiento entrevistados en Yucatán, en total existen 106 zonas escolares; algunos supervisores –no se especifica si son de

nivel preescolar y primaria, aunque la información sobre telesecundarias que se aporta enseguida hace pensar que así es- atienden un máximo de 8 escuelas. No es el caso de telesecundaria, en la cual no cambió la situación, pues siguen siendo 192 escuelas distribuidas en 14 zonas escolares con un promedio de 13 escuelas cada una (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA). No fue posible encontrar una fuente confiable para verificar esta información, la cual se encuentra fragmentada y dispersa, incluso en los sitios de las Secretarías de Educación.

En cuanto a los ATP, disponen de 9 en educación especial; 19 de preescolar; 19 de primaria; 39 de secundaria y 10 de educación física (Yuc_Micro_Ent Ind_#9.2_SEP_FSA), dando un total de 77 Asesores en todo el Estado.

De esos 77 ATP, ninguno es asignado a las escuelas multigrado. El apoyo se supone que debe concentrarse en las escuelas focalizadas (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA), pero estas son atendidas por el Enlace Itinerante que se ha convertido en el vínculo entre la supervisión y el profesor. El Enlace hace llegar la información a los docentes, eventualmente acude a las reuniones del CTE y en ocasiones sostiene reuniones con padres de familia, para que el profesor atienda sus funciones docentes.

En el caso de Durango quedó registrado que, de acuerdo con la AEL, existen 77 zonas escolares, de las cuales 7 son preescolar, que atienden de 17 a 20 planteles por zona; 10 son de primaria, las cuales apoyan de 9 a 11 escuelas en promedio. Aunque “el acompañamiento y el ejercicio de la supervisión no impactan como quisiéramos y como debiera de acuerdo a las políticas nacionales que tenemos ahorita instaladas” (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Frecuencia en las visitas de acompañamiento

A nivel micro, un docente de Durango destaca que las visitas de acompañamiento se realizan pero que no son rutinarias, sino que se hacen a solicitud expresa del profesor. Otro maestro señaló que ha tenido acompañamiento de observación de sus clases, durante las cuales le proporcionaron materiales de apoyo y dosificaciones para los diferentes niveles que atiende (Dgo_Micro_Ent Grup_#6_SEP_Mo).

Un profesor más manifestó que el acompañamiento no se realiza en fechas programadas, sino que se hacen según se presente la necesidad, ya sea en la escuela o fuera de ella.

Las reuniones de Consejo Técnico son aprovechadas para llegar a acuerdos (Dgo_Micro_Ent Grup_#3_SEP_Mo). En Durango, las visitas de acompañamiento limitadas se justifican porque algunos supervisores atienden casi 20 escuelas dispersas geográficamente, comunicadas por caminos de terracería: “El supervisor llega a una comunidad y luego camina. Yo no digo “No me visita porque no quiere”. Es que la capacidad física y económica no lo permite. Él que más quisiera, porque lo veo muy dinámico, muy propositivo, muy centrado en lo que quiere (…). Por eso, mejor tenemos que ya reunirnos allá [se refiere a la cabecera municipal]” (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

En Guanajuato se realizan reuniones con el equipo estatal multigrado que está integrado por cinco personas. Ellos son quienes elaboran el programa, se reúnen dos días al mes con fines de capacitación. Luego van a las escuelas, registran observaciones y se hace un seguimiento tanto para el maestro como para el acompañante, focalizando en los que menos avanzan. Son cuatro escuelas las que los acompañantes deben visitar regularmente, las más necesitadas (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL). Los acompañantes se reúnen una vez al mes para tratar temas de Tutoría mediante Comunidades de Aprendizaje.

En esa misma entidad, los supervisores deben visitar las escuelas al menos en tres momentos: al inicio, en el intermedio y al final del Ciclo Escolar. En consonancia con la propuesta de la Autoridad Educativa Federal, se les solicita que prioricen siete escuelas cuyos resultados educativos sean los más bajos (Gto_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En algunas zonas escolares los supervisores comparten vehículo asignado por la Secretaría estatal, para asegurar las visitas a las escuelas que más necesitan apoyo (Gto_Micro_Ent Grup_#8.2_SEP_FSA), sin embargo, en esta evaluación a nivel micro la figura del supervisor no aparece como visitante de la escuela multigrado.

La meta de visitas de las figuras de supervisión y acompañamiento es llegar a hacer 3 o 4 visitas por semana y completar 56 por semestre. Hacen una calendarización que por lo general no se cumple, pues actividades en las que tienen que participar como capacitaciones, reuniones con maestros o resolver asuntos administrativos en las escuelas, les impiden realizar el acompañamiento pedagógico, la observación y la retroalimentación que demandan las acciones y programas propuestos por la Autoridad Educativa Federal (Gto_Micro_Ent Grup_#8.2_SEP_FSA).

Debe aclararse que lo antes dicho, se enuncia para las visitas a las escuelas llamadas de “organización completa”; aunque, presumiblemente, también deberían visitar las escuelas multigrado, lo que no es el caso.

En los preescolares insertos en el programa *Alternativas* se realizan visitas diagnósticas al principio del Ciclo Escolar y visitas de enfoque a lo largo del ciclo en las que desarrollan las herramientas de observación. Estas visitas se realizan una por mes a cada escuela, derivado del análisis hecho en las reuniones del CTE. En algunas ocasiones no cumplen el propósito para el que fueron hechas porque surgen otras problemáticas que requieren atención en el momento y que por lo regular giran en torno a la intervención del docente en la comunidad (Gto_Micro_Ent Grup_#8.2_SEP_FSA).

Preescolar Alternativas focaliza escuelas que requieren de mayor atención y apoyo y son las que ponen en la mira como prioridad y se organizan las visitas en torno a ellas. Cuando las inclemencias del tiempo impiden a las figuras de acompañamiento la visita a la escuela, se desvía hacia otra ubicada en una comunidad cercana (Gto_Micro_Ent Grup_#8.2_SEP_FSA). Vale decir que la atención de Preescolar Alternativas aunque es un programa que surge para atender a la población preescolar de escuelas rurales, no siempre tienen la característica de la modalidad multigrado.

Las profesoras de preescolar entrevistadas en Guanajuato expresaron que recibieron dos visitas. Su supervisor cubre alrededor de diez preescolares Alternativas: “Somos alrededor de 40 profesores becados”. En estos momentos, dice la profesora, “puede que tengan otras dos o tres visitas, lo cual considera muy bueno y que son suficientes para que se dé cuenta cómo se trabaja”. La supervisora se encarga de observar y verificar y al final se establecen compromisos y acuerdos. Aunque no disponen de ATP, manifiestan que la supervisora está al pendiente y es comprometida (Gto_Micro_Ent Ind_#5_SEP_Mo).

En Sinaloa, la subjefatura de la Mesa Técnica tiene acercamientos con los directores dos o tres veces durante el Ciclo Escolar. Para resolver las visitas a las escuelas, informan las subjefas, que los supervisores utilizan el vehículo de uno de ellos y comparten gastos para trasladarse a las escuelas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En San Luis Potosí, educación indígena tiene 18 supervisiones pero solamente cuenta con dos ATP, uno de matemáticas y otro de lenguaje ubicados en zonas diferentes; no se registró algún dato en el que se diera a conocer el número de escuelas atendidas por el supervisor de zona, además de que en el último panorama educativo publicado en 2018, no aparece tal indicador.

En Veracruz no cuentan con ningún apoyo, tienen 30 sectores en todo el Estado. En la página de la Secretaría de Educación de Veracruz se consignan 86 supervisiones, lo cual hace suponer que están distribuidas en los mencionados 30 sectores. En palabras de la AEL, no se pueden atender por falta de recursos y cuando se está en condición de ir a las regiones, se hacen entrevistas y encuestas para hacerse de la información acerca de "qué piden, qué necesitan, cuáles son sus áreas de oportunidad". Se sistematiza y jerarquiza la información y con base en la misma se elaboran guías mensuales que apoyan el trabajo del Consejo Técnico Multigrado. Algunos de esos materiales se utilizan en cursos o talleres (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

En resumen, la distribución de escuelas por sectores y zonas escolares se puede decir que no permite la suficiencia en el acompañamiento a los docentes de las escuelas multigrado. La realidad entre lo que dicen los lineamientos y lo que plantea el INEE (2013), presenta una enorme distancia. El objetivo de atender hasta ocho escuelas por supervisión escolar, aún es lejano. Se dice que en Yucatán, por ejemplo, los supervisores atienden entre 6 y 8 escuelas; mientras que en los demás estados se rebasan esos límites pues se atienden de entre 13 y 20 escuelas por zona escolar; a nivel de visitas de acompañamiento, tampoco son suficientes, pues en Durango, por ejemplo, es difícil llevar el acompañamiento a las zonas rurales de escuelas multigrado por la lejanía y el difícil acceso a las mismas; en Guanajuato, no se registraron visitas de los supervisores a las escuelas multigrado; tampoco en San Luis Potosí ni Veracruz; en Sinaloa, los supervisores muchas veces asumen los costos económicos que les representa visitar a las escuelas rurales. En síntesis, las escuelas rurales multigrado no son objeto de acompañamiento de la supervisión escolar para los casos evaluados en este estudio.

Dificultades para que las FSA brinden acompañamiento en las escuelas multigrado

La principal dificultad para que las Figuras de Supervisión y Acompañamiento visiten con la frecuencia debida a la escuela multigrado, son: la lejanía de las comunidades en las

que se encuentran la escuelas, los caminos intransitables para acceder a las mismas y el problema de la inseguridad pública en estados como Durango y Sinaloa.

Esto afecta las visitas de una supervisión de Guanajuato, de las que a veces cuentan con sus dos ATP, y por cuestiones de cercanía, sólo acompañan a las escuelas regulares que se encuentran en la cabecera municipal, mientras que las escuelas multigrado quedan en segundo término (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

En otra entidad, Durango, el mayor obstáculo son los caminos intransitables para llegar a la comunidad, a la que se llega caminando o en un vehículo cuatro por cuatro, si es que llegara a tenerse (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Como es un tema que principalmente tiene que ver con las condiciones laborales, es de esperarse que este aspecto se trate con mayor profundidad en el apartado correspondiente de esta evaluación.

Otro aspecto que está generando dificultades para brindar acompañamiento, es la falta de figuras ATP, que parece ser un problema frecuente en las escuelas rurales de los Estados participantes de esta evaluación. Destacaremos dos casos: Yucatán y Durango.

En el nivel micro, en el mismo Estado de Yucatán, una de las pocas asesoras con las que cuenta la escuela multigrado, critica la ausencia de acompañamiento y la gran cantidad de trabajo administrativo que debe entregar sin contar con las condiciones para hacerlo a tiempo. Nadie la supervisa, ni la visita para saber cómo está la comunidad, no conocen la contextualización de la escuela; no saben cómo trabaja con los padres de familia, ni tampoco con los docentes, todo le llega por escrito. En cambio, la exigencia para la entrega de la documentación es urgente, la que además debe subirse a una plataforma de internet, a lo cual no tiene acceso. (Yuc_Micro_Ent ind_#2_SEP_FSA).En síntesis, es crítica la situación por la que transita esta asesora.

Para el caso de Durango, “los mecanismos para el acompañamiento a las escuelas multigrado, han representado una seria dificultad, que están afrontando con bastante incertidumbre; las funciones del ATP con respecto a la escuela multigrado (…), se han visto limitadas, lo que ha generado que se pierda interés en ocupar ese puesto y las nuevas generaciones de ATP no cuentan con formación para atender escuelas multigrado” (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Consideran además, que las nuevas funciones han contribuido para que los profesores tengan poco interés para postularse al puesto de ATP y han sobrecargado a la supervisión escolar de trabajo administrativo.

Acciones para atender las dificultades

Una de las acciones que se ha implementado para resolver las dificultades que representa la supervisión y el acompañamiento de las escuelas multigrado tienen que ver con la estrategia de rezonificación, reconociendo que las escuelas multigrado son las más dispersas, las más aisladas, las que requieren mayor acompañamiento,

> Hemos avanzado algo, pero no lo suficiente, en que las supervisiones escolares, que atienden las escuelas multigrado tengan un menor número de escuelas, un máximo de catorce escuelas. Con este ideal entre seis y ocho, para que tengan una posibilidad de mayor cercanía. Y por otro lado que se consiga una lógica regional o geográfica en las zonas escolares, en muchos casos las zonas escolares responden a lógicas sindicales, "yo atiendo las escuelas estatales, yo atiendo las escuelas federalizadas" y si hay dos, una federal y una estatal en la misma zona no importa, yo supervisor la volteo a ver, o atiendo escuelas indígenas, aunque en la misma zona haya una primaria general y una primaria indígena, no soy eficiente en la construcción de las zonas escolares y yo visito la indígena y la otra indígena está hasta el otro extremo, entonces esa es una línea que sí ha puesto… ha tenido el foco fortalecer el acompañamiento de los supervisores a las escuelas multigrado…(Macro_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE).

Otra acción es la implementación del programa Escuela al Centro, el cual anuncia una estrategia diseñada para el cambio en la organización de los planteles educativos, el liderazgo de los directivos, el trabajo colegiado entre docentes y el apoyo técnico pedagógico de los supervisores. Entre otras cosas, los supervisores, de acuerdo con la propuesta, al inicio del Ciclo Escolar deben establecer un plan de trabajo junto con el Consejo Técnico de Zona. Una de las cuestiones que persigue el programa "La Escuela al Eentro" es el fortalecimiento del CTZ, el cual se considera el órgano de mayor decisión técnico pedagógica. Se integra con el director de la escuela y los docentes, y su función básica es diseñar y aplicar alternativas de mejora continua de los resultados educativos, la evaluación interna orientada a detectar a tiempo los desafíos de aprendizaje en las aulas y llamar a la reflexión colectiva.

En este sentido, la Autoridad Educativa Local en el Estado de Yucatán llama a tener un comportamiento más proactivo en función de que las problemáticas de las escuelas

rurales multigrado se visibilicen en las sesiones de CTZ y CTE y donde sea necesario, y se hace los siguientes cuestionamientos:

> Si estoy en una zona de difícil acceso, ¿cuál es mi trabajo como supervisor? Llevar esas necesidades al espacio de difusión, que es el colegiado de supervisores. O sea, la solución, es esa, o sea, si el supervisor está presente en las escuelas y está presente en los espacios de difusión, seguro que sus escuelas van a ser tomadas en cuenta para priorizarla (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

El colegiado, según los entrevistados, debe desarrollar su propia dinámica para lograr que:

a) tanto supervisores como secretarios técnicos realicen una priorización razonada en la toma de decisiones colegiada que mueva al supervisor con el conjunto de personas que constituyen su zona escolar o supervisión escolar;
b) terminar con la simulación y que el supervisor se involucre, visitando las escuelas;
c) que el colegiado favorezca las interacciones entre las distintas figuras de supervisión y acompañamiento;
d) que sientan que no están solos en su empeño por mejorar las condiciones educativas de los niños más vulnerables que atienden las escuelas rurales y multigrado, sino que hay un equipo que lo respalda y lo fortalece (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

A nivel micro, en los testimonios de los docentes y figuras de supervisión y acompañamiento, algunas de las acciones se perciben aun débiles y desestructuradas, mientras que en otros, las acciones van encaminadas a resolver el problema de raíz.

Un profesor de una escuela de Guanajuato, expresa lo siguiente: “Las sugerencias de la supervisora han sido muy generales, por eso digo en el Consejo Técnico, por ejemplo, compartimos y se ve que casi todos tenemos problemas, entonces sí ha habido apoyo por parte de la supervisión de decir ´Vamos a hacer un tallercito de matemáticas, vamos a hacer un tallercito de escritura´ Sí ha habido ese apoyo; pero así específico a la escuela y a los niños, no” (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP_Mo).

De igual modo, otra profesora de Yucatán informa que cuando demanda la inclusión de un tema para su formación, la supervisora contacta por medios externos para que reciban capacitación, por ejemplo, del Método Sarita para profesoras de primero y segundo grados o cursos de psicología emocional, entre otros; mientras que el acompañamiento

propiamente dicho se les da preferentemente a los profesores de nuevo ingreso (Yuc_Micro_Ent Grup_#4_SEP_Mo).

Otra estrategia para resolver los problemas se da en la reunión de la supervisora y la asesora; consiste en reflexionar sobre el diagnóstico para focalizar escuelas. En la reunión se analizan y valoran los resultados, los instrumentos aplicados, los planes de mejora que utilizan las escuelas, las estrategias globales así como las incidencias en los temas de su especialidad. A partir de esas valoraciones, se toma la decisión de las escuelas a atender y se elabora un plan de intervención (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

El surgimiento del Tutor Itinerante Externo como figura emergente ante la escasez de ATP, ha sido otra estrategia para encontrar una resolución al problema del acompañamiento en la escuela multigrado (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA), aunque no resuelve del todo la atención a todas las escuelas. Sin duda que el surgimiento del Tutor Itinerante Externo se percibe como una acción más decidida para resolver las dificultades de acompañamiento en las escuelas rurales de Yucatán.

En síntesis, lo que se puede decir al respecto de las acciones para atender las dificultades, dichas acciones no responden a un plan sistemático y organizado de la supervisión, sino más bien representan soluciones limitadas conforme van apareciendo los problemas, según se interpreta de lo que comentan los informantes.

En conclusión, si se recuerda que el acompañamiento suficiente es definido como una actividad que se realiza de manera regular para la atención oportuna de las problemáticas educativas a las que se enfrentan los docentes en el aula y la comunidad, cuyos referentes de mejora se enfocan predominantemente a las visitas continuas sobretodo a los profesores principiantes, se puede decir que el acompañamiento a las escuelas multigrado es insuficiente; tal insuficiencia radica en un acompañamiento escaso o inexistente para la escuela multigrado, salvo el ya mencionado caso de Guanajuato, que cuenta con una estrategia local para la atención educativa a dichos contextos escolares, pero sólo de educación primaria.

4.5.1.3. Eficacia en la supervisión

La supervisión es eficaz en tanto monitorea el funcionamiento de los servicios (desarrollo de planes y programas, control escolar, normalidad mínima, etcétera). El apartado incluye: los mecanismos de verificación estatales o federales de la normalidad mínima; acciones de simplificación de los procesos administrativos, programas de apoyo a la supervisión y orientación pedagógica por parte del supervisor. En cuanto a los referentes de mejora, la supervisión escolar impulsa el Sistema Básico de Mejora en las escuelas: mejora en los aprendizajes, normalidad mínima de operación, disminución del rezago y abandono escolar y desarrollo de una buena convivencia; fortalecimiento del CTE y CTZ; fortalecimiento de la supervisión escolar; descarga administrativa y participación social (Lineamientos SATE, SEP, 2017).

Debe advertirse que los procesos de supervisión centrados únicamente en el control del cumplimiento de las normas son poco eficaces, desprofesionalizadores y no conducen a la mejora de la escuela, por lo que cabe señalar que al monitorear las actividades de los docentes se corre el riesgo de sobrerregular desde los contenidos hasta los modos de cambiar a los profesores (Miranda, 2002). Esta labor de monitoreo que recae en la supervisión escolar y los asesores, como intermediarios entre las propuestas de nuevos modelos pedagógicos y las escuelas, impacta en el desarrollo de las actividades escolares, en el desempeño docente y en el aprovechamiento de los alumnos. La participación en los CTE y CTZ es relevante como un espacio democrático de toma de decisiones tanto de los supervisores, directores y docentes de las escuelas.

Mecanismos de verificación federales o estatales de la normalidad mínima

De acuerdo con la DGDGE,

> Una de las figuras que consideramos claves y fundamentales que es la supervisión escolar…sobre un sistema básico de mejora (…), que es la estrategia educativa donde se compromete no solo a la autoridad educativa federal sino también la local y a las escuelas para atender esas cuatro prioridades. Las cuatro prioridades son: la mejora del aprendizaje, la normalidad mínima escolar, el abatir el rezago escolar y la parte de la convivencia escolar (Macro_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP).

Es con base en esas cuatro prioridades que se trabajan las guías de consejo, la capacitación de las herramientas del supervisor, la capacitación en exploración de habilidades básicas, la normalidad mínima escolar en sus ocho rasgos, de los cuales son

corresponsables tanto la autoridad educativa local, la autoridad educativa federal y el supervisor (Macro_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP).

En este marco, de acuerdo con la DGDGE, la función fundamental la tiene el supervisor, a quien le corresponde “ser garante” del servicio educativo que tiene en las escuelas y de lo que los alumnos están aprendiendo, para lo que tiene que visitar las escuelas y no sólo eso, sino llegar hasta el salón de clase. De acuerdo con la DGDGE, el supervisor debe tener herramientas para la observación de la clase y la exploración de habilidades por eso se le capacita en el uso de esas herramientas y en la implementación del Sistema de Alerta Temprana (Macro_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP).

En el Estado de Guanajuato, una manera de supervisar, es verificar *in situ:*

> El maestro regresando de su taller de material didáctico estaba aplicando la estrategia y entrevistamos a los niños – A ver, ¿utilizaron este material? -. -¡Sí!, yo, hasta armé palabras-. Y así. Cosas interesantes que hasta decíamos: -y a ver maestro el taller que recibió en Comanjillan ¿ha aplicado algo?-. - A ver pregúnteles, entonces-. Hay algunas muestras donde los maestros si están, van a un taller y regresan a aplicarlo. Tenemos muy poco personal y también tiempo como para poder identificar más evidencias de que es lo que está pasando, porque de que diseñamos taller de que diseñamos talleres en grupo, damos tutoría, reuniones estatales, pues el seguimiento no es el esperado, es mínimo...(Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

También por el contacto que establece el supervisor con el comisariado ejidal, “Ahí el supervisor establece mucho contacto con el comisariado ejidal. Cualquier reporte, como si el maestro no se presenta, son ellos quienes lo reportan con el supervisor” (Gto_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Cuando los supervisores hacen alguna visita a la comunidad,

> Se acercan de inmediato. Ha pasado que en algunas visitas que nosotros hemos acompañado, los padres de familia se acercan. Nosotros como personal de la secretaria que vamos a la zona para ver algún asunto, hacer alguna observación y si no está el docente, los padres te informan rápidamente cuál era la actividad que tenían. Sobre todo, en las multigrado están muy atentos a lo que suceda (Gto_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En otros casos, para verificar que se está cumpliendo, supervisor debe realizar una visita a la escuela,

> Asistir y verificar que se está trabajando y que se está cumpliendo, por parte de su servidor. En primera instancia …(la comunicación es)… con el director porque cómo va a ser que esté diario con las dieciséis escuelas; …(por lo tanto)… los mediatos son los directores, pero enseguida estoy yo que acudimos a hacer las visitas y a ver lo que se está trabajando con los niños. A parte, cada semana tenemos la reunión de comunidad de aprendizaje, todos los miércoles, trabajamos tres horas con los maestros actividades que conllevan mejorar su práctica docente, en lo que le decía, análisis de plan y programa, lo que les decía, de materiales, de evaluación y ahora, estamos viendo lo que es inclusión (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA).

Las características de estas visitas, se diferencian del acompañamiento *in situ*, en el sentido de que el supervisor simplemente va a verificar que el director esté haciendo su trabajo, pues es el responsable directo de que las actividades escolares se realicen según lo establecido. En cambio el acompañamiento in situ, demanda de involucrarse de manera más comprometida con las acciones educativas que ocurren en el aula y la escuela y valorar junto con los docentes y directores sus propios avances.

Se debe agregar que, en el caso de las escuelas alejadas y de difícil acceso se tienen consideraciones especiales: “Quienes tienen que tomar un avión otras veces caminando, en mula, otras veces en caballo, otras veces en lancha, entonces aquí es fundamental el recurso de la supervisión (…) bajan una vez al mes allí para que den toda la información de la escuela (…), para poder tener ese listado a tiempo y pues también se les da un tiempo (…) hay cierta flexibilidad” (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA).

En el caso de Sinaloa, en relación con la asistencia de los profesores, se solicita un reporte de hallazgos de la supervisión y asesoría. Lo que generalmente se registra y se le da seguimiento son los reportes de los padres de familia que dan cuenta que en tal escuela no se trabajó tal día.

Los supervisores también utilizan una lista de cotejo para explorar el ambiente escolar y los acuerdos de convivencia; asimismo, se registra si las escuelas de más bajo logro reciben visitas, usan la biblioteca, tienen sistemas de tutorías para atender a los niños que necesitan más apoyos, si tienen un plan de trabajo (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL)

Las subjefas de la Mesa Técnica han llegado a aplicar una encuesta en la que se exploran los ocho rasgos de la normalidad mínima; en el siguiente párrafo relatan la experiencia de la visita a las escuelas:

> Hicimos unas encuestas y nosotros directamente hicimos y las aplicamos en una muestra tomamos 4 o 5 escuelas por zona escolar y tomamos la más cercana a la supervisión para ver si la gente que está cerca está cumpliendo; no para ver si la supervisiones está yendo o no o están acudiendo asesoría y por si no están yendo ahí, menos lo harán más lejos. Entonces nosotros, nosotros hicimos los instrumentos; nos dividimos, tuvimos como 2 semanas para aplicar y eso es una forma de que ya empezaron los supervisores a demostrar que no visitaban las escuelas o que no estaban yendo y que los maestros llegan tarde y se van temprano (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Para el Estado de Yucatán, desafortunadamente no se encontraron en la entrevista codificada fragmentos narrativos referidos a los mecanismos de verificación de la normalidad mínima.

Acciones de simplificación de procesos administrativos

En Yucatán, para simplificar los procesos administrativos, se crea la figura de Tutores Itinerantes Externos. No es una cosa menor para las escuelas. Estas figuras de enlace ayudan al director a “hacer su rendición de cuentas, al menos administrativa”, porque al final, el director es el responsable de cómo se utiliza el recurso en la escuela (Yuc_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Los profesores de escuela, comentan evidencias con respecto al tema lo siguiente:

> Tenemos un, un programa que es lo de Enlace de, creo que es, a nivel estatal pero sí hay un maestro que me viene a apoyar con la documentación; pues para que no estemos saliendo constantemente por llevar una documentación a la supervisión. Surgió ese programa de que los maestros enlaces itinerantes y acá pues me viene a visitar un maestro, creo que 3 veces a la semana, y a ver si no hay documentación para llevar... (Yuc_Micro_Ent Ind_#7_SEP_Mo).

> Nos ponemos al día, por ejemplo, ahorita fueron preinscripciones. Yo las hice a mano porque pues no tenemos internet para hacerlos de manera directa, entonces se llenaron los formatos, y cuando él llega el viernes pasado, se le entregó y él entonces él hace la captura. Lo mismo (…) en cuanto a calificaciones (…), él ve, digamos, la parte administrativa de la escuela; yo lo hago aquí, a él se lo paso y él sube todo a las plataformas (Yuc_Micro_Ent Grup_#4_SEP_Mo)

Otros recursos que se utilizan, son las plataformas de almacenamiento disponibles en la red, en las cuales abren carpetas para “subir evidencias”; ahí se maneja la agenda; el plan de trabajo del enlace o tutor itinerante; es un modo de facilitar y compartir lo que está haciendo cada FSA en comunicación con el supervisor para “determinar las necesidades” y que se enteren de las actividades que realizarán durante la semana (Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En Guanajuato, pese a que en la SEP tienen una aplicación en línea, ellos solicitaron permiso para crear una propia que incluyera todos los programas de política educativa solicitantes de información, pues en la nacional no tenían los suficientes permisos para hacer modificaciones. Un ejemplo con el que trabaja la aplicación, es el siguiente:

> Por ejemplo, en los procesos de auditoría dicen que quieren revisar planeaciones, les creamos una cuenta, les damos el permiso de ver y bajar, y ya no les entregamos nada impreso. Antes eran cajas y cajas de cosas impresas que les damos, por ejemplo, a los auditores; o en el Programa de Escuelas de Calidad que siempre pedía doce planeaciones: era fotocopiarlas, engargolarlas y entregarlas, mandárselas por paquetería; ahora, yo se los puedo bajar, se los mando en un PDF, o les que si quieren la clave de acceso y les damos permiso (Gto_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

A nivel micro, las cosas son distintas para los profesores que al mismo tiempo son directores de escuela multigrado. Por ejemplo, en Guanajuato se expresa malestar por la enorme carga administrativa que le representa su doble función como directora y profesora y aprovecha las reuniones de consejo técnico para la entrega de papeleo; en Durango no se documenta alguna simplificación del trabajo administrativo. Ejemplos hay varios como los siguientes:

> Trato de manera administrativa, lo que supervisión me pida, que juntarlo, y en una vuelta llevar todo. Por ejemplo, ahorita, que tenemos las sesiones de consejo, trato de aprovechar ese día para entregar lo que tengamos. Porque no venimos a la sesión aquí, vamos a la cabecera municipal. Entonces, como que el tiempo lo tengo como que un poquito más manejable, a cuando vengo para acá (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo)

> Siempre he dicho que nos cargan tanto la mano en lo administrativo, y a veces, le veo cosas tan sin sentido, que digo: nomás nos hacen perder tiempo. Tiempo en realizarlo, tiempo en ir a llevarlo y que no tenga ninguna funcionalidad más que ya recibí el papel (…). Desde checar, con padres de familia las cuentas, los gastos que se hicieron, que el mobiliario, que hacer inventario. Bueno, es un estrés lo que llevamos a cabo, que no acaba. Entonces sí hay varias cosas. No le puedo decir así, en sí que yo digo: -A ver ahora con qué nos salen mañana (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo).

En Durango no se reportan estrategias para simplificar el trabajo administrativo. La carga sigue siendo relevante:

> En realidad, en las escuelas multigrado la carga administrativa al menos en las 4 zonas que estoy en multigrado, no tenemos descarga administrativa. La función que tenemos nosotros en el multigrado es la misma función que tiene los maestros aquí con su clave 21 (…). Entonces, de parte de cierre y hablo de las 3 ó 4 zonas escolares, donde presté mis servicios, no había tal descarga administrativa.

> Buscábamos nosotros maneras de poder entregar la documentación. Salíamos o mandábamos en mula, en avión, o como podíamos la documentación. Que muchas de las veces era para ayer. O sea, cuando me llegaba ya la información a mí, era información que ya tenía que haberse entregado desde hace tiempo (Dgo_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

En cambio en Sinaloa, al maestro de escuela unitaria telesecundaria, se le apoya con la cuestión administrativa, "Porque como ya tiene la responsabilidad de atender los tres grados de secundaria la supervisión toma la responsabilidad de sacar todo lo administrativo a diferencia de los bidocentes hay dos trabajadores uno se hace cargo de dos grupos el otro del tercer grupo y de la dirección" (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Es decir, a nivel meso es frecuente el uso de mecanismos para simplificar los procesos administrativos mediante el uso de plataformas en internet, pero este beneficio no alcanza a la mayoría de los profesores de escuelas multigrado, quienes aún tienen que entregar reportes en papel a sus supervisiones. En el caso de los profesores de telesecundaria de Sinaloa, que al mismo tiempo son directores y profesores, la descarga administrativa es total, pues la supervisión toma la responsabilidad de lo administrativo; si hubiera dos profesores en una telesecundaria, sería el docente con funciones de director quien se encargaría de dicha actividad.

Programas de apoyo a la supervisión escolar de escuelas multigrado

Lo que se puede decir al respecto de los programas de apoyo a la supervisión escolar para escuelas multigrado, es que, a nivel nacional, no existe uno específico para esa modalidad educativa. Sin embargo, la DGDGE argumenta que la estrategia de algunas líneas de acción si responden a una preocupación muy específica de las escuelas multigrado y de las escuelas ubicadas en comunidades rurales de alta y muy alta marginación. Pero lo que comentan es que no tienen una "sub-estrategia" hacia escuelas multigrado, aunque en algunos casos la han tenido que ir fortaleciendo y corrigiendo sobre la marcha. Aunque en materia de estructura ocupacional, se ha iniciado un trabajo de la mano de la Dirección General de Educación Indígena, en las 32 entidades federativas "para hacer una propuesta de fortalecimiento de las unidades presenciales de las escuelas de la entidad, a través de equipos de apoyo itinerantes, entonces se construyó esta propuesta específica, que hemos venido impulsando, pero que todavía no se consolida en las nuevas estructuras ocupacionales que se están revisando" (MACRO_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP).

En esa misma línea, dicen, existe el Programa para el Fortalecimiento de la Supervisión Escolar, “Uno de los temas clave que se plantean en la estrategia es la rezonificación con base en el número de escuelas que atiende una supervisión escolar, en virtud de que el diagnóstico con el que contamos es que la construcción de las zonas escolares ha respondido más a una lógica de número de grupos y de matrículas, que a una lógica del número de escuelas” (Macro_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP).

El planteamiento de Escuelas al Centro que propone que la relación entre la supervisión escolar, en primer término es hacia la escuela, hacia el director, hacia el colectivo y hacia el consejo técnico escolar,

> En ese sentido, sí importa el tamaño de una escuela, pero no es el factor determinante para construir las zonas escolares, por ejemplo, hemos planteado como un objetivo ideal para que la zona escolar tenga entre seis y ocho escuelas, bajo su bajo su zona en un plazo más inmediato, entre nueve y catorce, porque llegaba a seis y ocho e implica una inversión de recursos importante. Hoy tenemos en promedio trece punto y pico escuelas por supervisión escolar en promedio pero la distribución es altamente inequitativa, por esta lógica de matrículas en el grupo, nosotros tenemos supervisiones escolares en zonas urbanas, con seis o con tres u ocho escuelas. Y tenemos las supervisiones escolares que atienden escuelas multigrado con veinte, treinta, cuarenta, cincuenta (Macro_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE)

En relación con el Programa de Fortalecimiento a la Supervisión Escolar, no se hace la diferenciación entre escuela general o multigrado. Porque los supervisores podrán atender escuelas generales, regulares o escuelas indígenas. Ya a los supervisores les toca observar la normalidad mínima y abatir el rezago.

Para la DGDGE, el multigrado es un servicio, una modalidad de trabajo,

> No es precisamente algo que esté establecido como tal dentro de lo que es el sistema educativo nacional. Salgo como profesor para atender un grupo independientemente de que sean todos del mismo grado o que en ese grupo tenga de 1, de 2 o de 3 grados. Eso a nosotros nos ayudó mucho a focalizar nuestras tareas. En ese sentido los materiales que se hacen no distinguen, no hacen esa separación, van a que lo que se ofrece aplique también en esos diferentes contextos, las guías que elaboramos no especifican porque le estamos hablando a un grupo de maestros que atienden a grupo de niños, independientemente de que estos niños tengan un grado, otro u otro compartiendo el mismo espacio, esas son las cosas que nosotros tenemos, está normado en el artículo 14 porque es lo que le toca hacer al supervisor, eso es lo que tratamos de hacer (Macro_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP).

El Estado de Guanajuato ha desarrollado un programa propio para atender escuelas multigrado, con financiamiento estable y una estructura organizativa que incluye diferentes comunidades de aprendizaje en todos los niveles, tanto con los responsables por la SEG, como las figuras de supervisión y acompañamiento, los docentes y los padres de familia.

> Durante tres años aquí en oficinas centrales y todos los que estaban involucrados con aprendizaje multigrado teníamos conformada una comunidad de aprendizaje de oficinas centrales, que éramos los jefes de departamento y los asesores, tomábamos asesoría, y luego nosotros íbamos y conformábamos una comunidad de aprendizaje en la delegación regional, y en algunas delegaciones incluían a los jefes de sector y algunos supervisores.
>
> Hemos ido cambiando la estrategia y ahora (…), lo que se ha ido generando son escuelas de seguimiento, 459 escuelas, las que tienen comunidad de aprendizaje [con] sus tutores itinerantes (…). De alguna manera este trabajo plantea políticas que nos vayan guiando hacia la atención a esta población, porque realmente estamos convencidos de que las comunidades de aprendizaje y las tutorías nos da resultados (Gto_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Orientación pedagógica por parte del supervisor

Independientemente de que sea un grupo regular o un grupo multigrado, la observación por parte del supervisor, consiste en registrar el uso del tiempo, qué tipo de actividades realiza, qué tipo de materiales y recursos utiliza y cómo está logrando la participación de los alumnos. Hay que recordar que tales herramientas no están diseñadas para atender específicamente grupos multigrado. Una vez observados esos aspectos, el supervisor hace una “devolución” al docente que enfatizan mucho en la función pedagógica del supervisor (Macro_ENT GRUP_#1_SEP_DGDGE_SUP)

En lo que respecta a la orientación pedagógica por parte del supervisor no se encontraron evidencias de tal actividad en las diferentes entidades federativas estudiadas. Más bien fueron actividades aisladas percibidas como no sistemáticas, ni estructuradas, ni consistentes, como atención a las demandas del profesor, según se fueran presentando las problemáticas.

4.5.2. CONAFE

El acompañamiento es un aspecto omnipresente en la educación comunitaria del CONAFE, particularmente en el modelo ABCD, implementado desde 2016. Se puede encontrar tanto en la formación inicial y permanente de los LEC, en el aula de clase y la

relación con los padres de familia de la comunidad en la que se encuentra la escuela. El acompañamiento se entiende como “un proceso en el que los equipos generan y comparten conocimientos y herramientas de manera colegiada y colaborativa para mejorar la práctica (CONAFE, 2016e).

El acompañamiento a los Líderes Educativos Comunitarios (LEC), sigue una secuencia en ciclo (Ver Figura 2) que inicia con la formación inicial, el acompañamiento en la escuela de la comunidad, continúa con la reunión preparatoria en la que se valora el desempeño del LEC, para concluir con la reunión de tutoría.

Debe decirse que estas acciones las “realizan principalmente los Capacitadores Tutores (CT) y los Asistentes Educativos (AE), quienes asisten a las aulas comunitarias en el transcurso del Ciclo Escolar”. Cada LEC es visitado por lo menos una vez al bimestre y la jornada tiene una duración de dos a tres días dependiendo de criterios, tales como:

a) El LEC que tiene más dificultades para el aprendizaje autónomo o la gestión de la comunidad
b) Mayor número de alumnos con barreras de aprendizaje
c) Mayor monolingüismo en lengua indígena en la comunidad
d) Los LEC que sean más jóvenes y con menor experiencia en comunidad.

Las acciones que se realizan durante la visita consisten en una conversación con el LEC, lectura de su bitácora y registro de aprendizaje y tutoría; desarrollo de acciones para resolver dificultades; verificar los avances en las Unidades de Aprendizaje Autónomo; dar seguimiento al “plan de fortalecimiento académico”; acordar tareas de estudio y autoestudio.

Cabe aclarar que, además de los CT y AE, quienes son los responsables directos del acompañamiento a los LEC, también participan en el transcurso del Ciclo Escolar, los equipos técnicos, Coordinadores Académicos Regionales y el Jefe de Programas Educativos

Figura 1. Articulación de los procesos de formación de acompañamiento de CONAFE

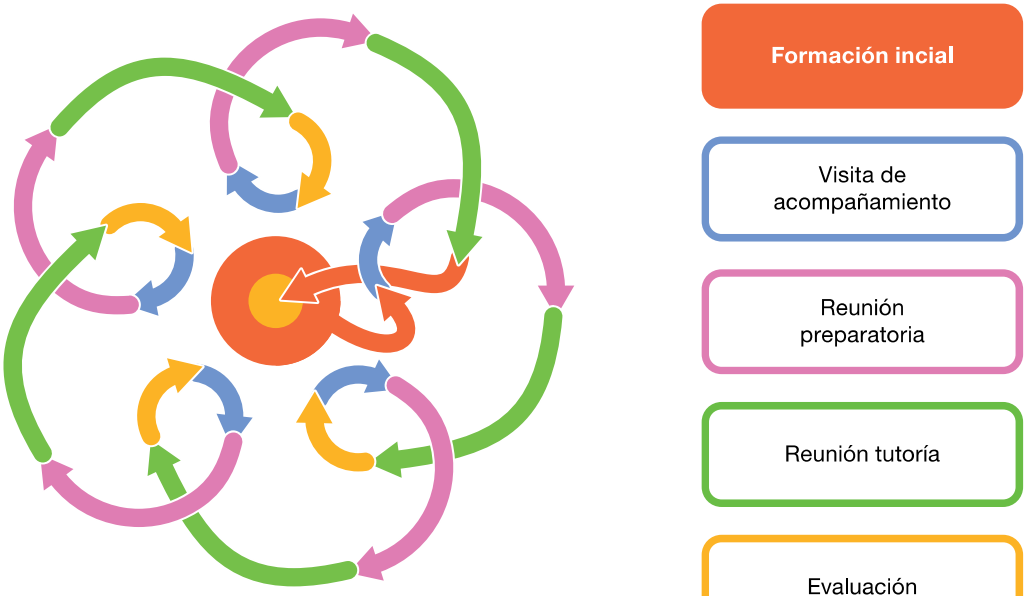


Figura 4. Articulación de los procesos de formación y acompañamiento.

Fuente: CONAFE (2016). *Recomendaciones para la formación, la asesoría y el acompañamiento a figuras de educación comunitaria*.

Figura 2. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo

Fuente: CONAFE (2016). *Recomendaciones para la formación, la asesoría y el acompañamiento a figuras de educación comunitaria*.

La formación y el acompañamiento buscan que las figuras educativas se conviertan en buenos aprendices. Para ello, es necesario que el aprendizaje siga un ciclo, el Ciclo ABCD (ver Figura 2). El ciclo inicia cuando el tutor ha estudiado varios temas en profundidad y luego ofrece una experiencia de aprendizaje a otra persona (tutorada).

En ese sentido, Modelo ABCD pone énfasis en el núcleo de la relación pedagógica que establecen tutor y estudiante, a partir de que el tutor ha sido un aprendiz riguroso ante un tema y puede ofrecerlo una vez que lo ha comprendido a profundidad. No puede brindarse el conocimiento de un tema si antes no se ha aprendido; es decir, para ser un buen tutor es necesario ser un buen aprendiz como condición para profundizar en la práctica educativa (CONAFE, 2016e).

De acuerdo con CONOCER (2016), el tutor cuando es competente en la aplicación del Modelo ABCD, demuestra lo siguiente:

1. Oferta el catálogo de unidades de aprendizaje
2. Introduce al aprendiz a la unidad de aprendizaje de su interés haciendo preguntas detonantes y propiciando el diálogo
3. Presenta la unidad de aprendizaje
4. Tutora el proceso de aprendizaje
5. Propicia el proceso de autoevaluación
6. Asesora para la realización de la demostración pública del proceso de aprendizaje
7. Cuenta con valores como la tolerancia, la cooperación y el respeto.

Cabe destacar que los capacitadores tutores son jóvenes que ya fueron instructores comunitarios con más de un año de servicio en CONAFE, los cuales son seleccionados, evaluados y aceptados para desempeñar su función (Valencia, 2014).

La existencia del modelo de monitoreo, seguimiento y acompañamiento docente facilita la formación *in situ* mediante personal formado para la aplicación del modelo pedagógico de CONAFE (Valencia, 2014). Sin embargo, el acompañamiento no es lo frecuente que se desearía debido a los costos que significa el traslado de los CT a comunidades alejadas y de difícil acceso.

Análisis y organización del trabajo de campo

Para el análisis y organización del trabajo empírico se procedió de igual modo que en el caso de la SEP, por lo que se omitirá repetir el procedimiento utilizado. Sin embargo, las dimensiones siguen siendo las mismas: acompañamiento, pertinente, suficiente y supervisión eficaz. Éstas se han definido de manera diferente mientras que los referentes de mejora se describen de acuerdo con los lineamientos de CONAFE y el Sistema Básico de Mejora Escolar, Acuerdo 717, según lo consignado en los criterios esatblecidos en el Anexo.

4.5.2.1. Acompañamiento pertinente

El acompañamiento considera las problemáticas recurrentes a las que se enfrentan las figuras educativas en el aula, así como las necesidades de formación que tienen los LEC. Toma en cuenta los siguientes aspectos: mecanismos para el acompañamiento de escuelas comunitarias, problemas de la práctica educativa de los LEC, capacitación de las figuras de supervisión y acompañamiento, medios de comunicación entre los LEC y las FSA, valoración del docente sobre las visitas de acompañamiento. En cuanto a los referentes de mejora,

> Las figuras de acompañamiento del CONAFE realizan visitas a las escuelas comunitarias para brindar acompañamiento a los LEC promoviendo a través del trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades y herramientas para fortalecer la práctica educativa en las aulas y las comunidades. En las visitas, las figuras de acompañamiento gestionan de manera conjunta con los LEC una comunidad de aprendizaje. El acompañamiento está directamente interrelacionado con procesos de formación (Recomendaciones para la Formación, la Asesoría y el Acompañamiento a Figuras Educativas de Educación Comunitaria- CONAFE, 2016e).

Mecanismos para el acompañamiento a LEC

Existen, por lo menos tres figuras de acompañamiento en las escuelas comunitarias: los Capacitadores Tutores (CT), los Asistentes Educativos (AE) y los Asesores Pedagógicos Itinerantes. Cada uno de ellos cumple funciones específicas. (Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE_AEL).

Al LEC que va iniciando se le proporciona más apoyo y en la medida en que tiene más dominio de lo que debe conocer y control sobre los niños, las visitas son menos asiduas; todo lo que ocurre en tales visitas es registrado en una bitácora que consiste en un

formato con algunos criterios para realizar la observación (Nota_Campo#4_Micro_CONAFE_Guanajuato).

Por ejemplo, un LEC destacó que cuando inició el primer año se fue con su capacitador para presentarlo a la comunidad. Cuando su capacitador lo presentó a la comunidad, lo hizo impartiendo la clase, así como un ejemplo de lo que él tenía que desarrollar (… así como…) la planeación (Dgo_Micro_Ent Ind_#4_CONAFE_LEC).

Las reuniones son para intercambiar estrategias, sugerir cómo trabajar con los niños el modelo ABCD, la tutoría, la revisión de las Unidades Autónomas de Aprendizaje, su Evaluación y los Registros de Procesos de Aprendizaje (RPA) (Dgo_Micro_Ent Ind_#2.2_CONAFE_FSA).

En teoría, los LEC, en cada reunión de tutoría se presentan con unidades ya estudiadas en su comunidad. El tutor valida si lo estudiado está correcto y si no es así, se vuelve a estudiar para corregir: “vamos a volver a estudiar esos puntos que están sueltos de tu estudio autónomo para que ahora sí tengas las facultades para poder trabajarlo con tus alumnos en comunidad, en eso consiste la validación académica” (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Después de la primera visita de tutoría hay un tiempo para la evaluación. Es el momento en el cual el equipo técnico de capacitadores, asistentes y académicos regionales valoran el aprovechamiento que el LEC demostró en la tutoría. Se toma en cuenta la asistencia a la capacitación intensiva, el número de UAA estudiadas y finalmente se decide visitar en la escuela a aquellos LEC que tienen más bajo nivel de aprovechamiento y comprensión del material educativo. Es al LEC que se le muestra cómo hacer la tutoría con una Unidad de Aprendizaje Autónomo al menos durante una semana (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

El acompañamiento tiene más la finalidad de asesorar en el espacio escolar de la comunidad; pero durante la fase intensiva, las figuras educativas de asesoría y acompañamiento son capacitadas; se les dice cómo deberán trabajar y las posibles necesidades específicas que más frecuentemente se le presentan al LEC, para que esté preparado para atenderlas. Durante la visita, se procede mediante un protocolo de acción. El primer día se observa al LEC, sus dificultades y dudas; ese mismo día por la tarde acuerdan las actividades del día siguiente, que consistirán en una especie de modelado

por parte del capacitador tutor sobre cómo proceder durante la sesión con los niños; finalmente, el capacitador tutor hace recomendaciones y sugerencias para la mejora (SLP_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

Las recomendaciones van en el sentido de la atención a los niveles que atiende el LEC, los cuales son tres: el básico, que incluye alumnos de primero y segundo año; el intermedio, con alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto; y, el avanzado primero, segundo y tercero de secundaria. En las reuniones de tutoría los LEC comparten las estrategias con las que trabajan las UAA. Se les recomienda que con base en el modelo ABCD, los niños elijan lo que quieren estudiar (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Los coordinadores académicos, tal como se mencionó en la introducción, también ofrecen acompañamiento a los LEC, sobretodo en las reuniones de tutoría:

> En la Reunión de Tutoría también nosotros como coordinadores académicos tenemos la oportunidad de involucrarnos con ellos, hablamos con ellos, les damos la apertura para que ellos se acerquen a preguntarnos a nosotros en qué les podemos apoyar, qué manera podemos ir resolviendo…tratamos de apoyar a quién más requiera o organizarnos e ir con quien más, a quien más apoyo requiera (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

Para el acompañamiento *in situ*, el capacitador y/o el asistente educativo –aunque al parecer, jerárquicamente, el capacitador depende del asistente educativo, por lo dicho en la entrevista grupal- llevan un cuaderno en el que registran los avances y dificultades de los LEC, por ejemplo, revisan, “Qué aspecto de asesoría, o qué aspecto de atención y apoyo va a recibir ese LEC, si tiene que ver con los niños, los padres de familia o con el modelo, si va a trabajar de manera individual con los alumnos porque presentan alguna característica diferente a los demás del grupo” (SLP_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

Una vez valorados esos aspectos, el capacitador tutor va a comunidad, hace su labor durante dos o tres días o hasta más y levanta el reporte de las actividades realizadas durante la visita.

Las observaciones hechas por el tutor son bien valoradas por el LEC, aunque algunas veces no se apliquen del todo,

> Ent: ¿Y crees que son útiles esas observaciones?

> LEC: Sí, porque si no entiendes a un alumno, no comprende, no pones buenos ejemplos para explicarle. Y ya en teoría él te dice, mira si le haces así o si le haces de esta otra manera ya el alumno puede comprender, a veces pues las pongo en práctica (…) a veces también omito algunas cosas (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_CONAFE_LEC).

Problemas de la práctica educativa

Cuando el LEC tiene problemas con la práctica, requiere de acompañamiento. Ese acompañamiento lo recibe de su CT. Es quien regularmente se presenta para proporcionarle apoyo. Otro LEC recurre a su Asistente Educativo o a su Coordinador Académico (Dgo_Micro_Ent Ind_#4_CONAFE_LEC); eventualmente, también recibe acompañamiento del Asesor Pedagógico Itinerante, dado que está con más asiduidad en la comunidad que sus tutores acompañantes y asesores (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Una de las principales problemáticas que percibe la AEL, y que amerita el acompañamiento de las figuras educativas es cuando el LEC deja a un lado el ciclo de tutoría: “En ocasiones el LEC deja a un lado lo que es el ciclo de la tutoría (y) el decálogo entonces es ahí donde nosotros entramos como figura de acompañamiento para trabajar un poquito esa parte y también otras problemáticas que les cuesta un poco ser líderes, entonces llegan con mucha inseguridad a la comunidad” (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Cabe aclarar que el Decálogo del Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, cuenta con los siguientes principios de actuación:

1. El objetivo primordial en todo momento es que los estudiantes aprendan a aprender por cuenta propia, lo cual no significa dejarlo solo, sino brindar los elementos para que pueda encontrar las respuestas por sí mismo.
2. Sólo se tutoran temas que se han estudiado a profundidad, se ha realizado la demostración y se cuenta con registro de aprendizaje.
3. El diálogo se realizará cara a cara y será fuente de conocimiento, aprendizaje y colaboración, en situación de igualdad.
4. Reconocer que el otro sabe mucho, tenerle confianza y respetar su interés y ritmo de aprendizaje.
5. El estudiante es el que da la repuesta, su voz debe ser la que predomine durante el diálogo.
6. El tutor no debe caer en la tentación de “enseñar” porque el aprendizaje es resultado del esfuerzo del estudiante no del apoyo que se le dio.
7. Las Unidades de Aprendizaje Autónomo obligatorias no se cambian ni se modifican.

8. El registro de proceso de aprendizaje es la base de la evaluación y debe dar cuenta de la reflexión de cómo se aprendió.
9. No se dejan procesos abiertos, en caso de necesidad, debe cerrar el ciclo de tutoría con la demostración de lo aprendido hasta el momento.
10. La máxima prueba de aprendizaje se da cuando se tutora con éxito a otro en el tema que se estudió a profundidad.

Otra cuestión es el tiempo con el que cuenta para el estudio de las Unidades Autónomas de Aprendizaje, sumado a la cantidad de materiales que hay que estudiar y estar en condiciones de atender los niveles básico, intermedio y avanzado,

> Esta parte del estudio autónomo se da precisamente porque si yo tengo un nivel básico o intermedio en mi grupo, que ya no tenga preescolar si no solamente primero, segundo de primaria y cuarto, quinto, y sexto, que siempre sea un básico intermedio, entonces cuando vienes a tutoría estudias una unidad, cuando mucho 2 unidades, cuando mucho, de un nivel pero quieres trabajar también del otro nivel, ¿Y qué haces? Sábado y domingo en tu casa (…). Cuando llegues al lunes ya tengas las dos unidades para trabajar, o en su caso en comunidad llegar y estar estudiando, y ¿qué pasa? que los estudias de manera correteada o superficial, la verdad es muy complejo (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

El estudio autónomo de las UAA puede llevar a que el LEC construya aprendizajes erróneos y “no hay nadie que le diga que está mal lo que está aprendiendo” (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL), probablemente porque el capacitador tutor y el asistente educativo que le acompañan tampoco lo tengan claro.

La AEL percibe que la comprensión lectora, la educación artística y la educación física son asignaturas que les cuestan mucho trabajo a los LEC, aunque consideran que sí se alcanzan a estudiar las UAA, pero se descuidan las actividades que ellos pueden implementar en el aula (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Las figuras educativas, por su parte tienen una opinión similar con respecto a las estrategias proporcionadas para desarrollar actividades: “La falta de estrategias, de actividades, porque ¿cómo van a dar a los niños las actividades? Pero no saben cuáles son las que pueden poner o adecuarlo a cada nivel o grado en este caso lo que el niño necesita, eso es lo que yo considero que es lo primordial que nos pasa, que no sé cómo trabajar esta actividad o qué actividad poner ese sería el primordial” Yuc_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_FSA).

Los Capacitadores Tutores abordan temas con los LEC que no dominan suficientemente, pues en su capacitación sólo llegaron a tratarlos superficialmente, como por ejemplo, el sistema de evaluación, “calificado como tema duro”; estrategias para atender necesidades

educativas especiales; estrategias para escritura y lectura, organización de demostraciones públicas de los niños, entre otros (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Otra dificultad ya en la cuestión del acompañamiento pedagógico:

> Tiene que ver con (…) las Unidades [que] están diseñadas para alguien que sabe leer y escribir, para el trabajo autónomo y recibir tutoría y demás. Pero para trabajar con niños pequeños en realidad se requiere adaptación; esa, digamos es una de las principales dificultades, necesidades y también obviamente implica más, mucho trabajo, adaptar a los niños pequeños (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

La formación de las figuras de supervisión y acompañamiento

Debe decirse que en este apartado, las notas de campo fueron los principales insumos, dado que en las las entrevistas codificadas fueron escasos los fragmentos significativos sobre la formación de las figuras de supervisión y acompañamiento. Tales nota fueron elaboradas por quien esto escribe en la entrevista grupal hecha con esas figuras en el Estado de Guanajuato.

En cuanto a la formación de las figuras de acompañamiento, la preparación se percibe adecuada, pero apresurada; el tiempo que se tiene para asimilar los contenidos es poco; si es útil la manera en la que se les capacita, si bien también perciben que todo se puede mejorar. Ese mejoramiento perciben que puede ocurrir con la inclusión de personal externo que los retroalimente para atender aspectos de mediación con las comunidades y las escuelas así como el apoyo psicológico que requieren los LEC para superar los problemas emocionales –dada su juventud y falta de experiencia- que conlleven a una buena adaptación al nuevo contexto. Expresan además, que hace falta tiempo y, adicionalmente a lo que sería la formación, se necesita saber quiénes van a ser los alumnos y las problemáticas del LEC (Nota_Campo#4_Micro_CONAFE_Guanajuato).

Se percibe la necesidad por parte de los entrevistados de recibir una formación más allá de la que le proporcionan los coordinadores académicos. Aunque se les reúne a nivel estatal con los equipos técnicos y se les da a conocer la metodología, sienten que la capacitación es insuficiente y poco pertinente; afirman que necesitan talleres con profesionales externos a la institución, como psicólogos o profesionales de diferentes ámbitos. Que no solo sea con jefes de programas, o coordinadores académicos. La

capacitación se ha limitado a conocer la metodología del modelo ABCD, pero cuando llegan a la comunidad y enfrentan el rechazo de los padres a participar no saben qué hacer; o con el LEC que trae problemas personales de su casa, no tienen estrategia para apoyarlo, por lo que perciben que se requiere ayuda de otros profesionales. Además, piensan que se necesita realmente otro tipo de asesoramiento para saber qué es lo que se va a hacer en la comunidad. No se tiene idea de lo que realmente significa hacer tutoría, es algo que no se aborda como tal en las capacitaciones. Eso se va descubriendo sobre la práctica. Se necesita saber realmente qué se debe hacer. Los talleres se dan con base en las experiencias, que afortunadamente son muchas pero no tienen un fundamento teórico, según lo dicho por las figuras de acompañamiento (Nota_Campo#4_Micro_CONAFE_Guanajuato).

Cabe insistir, que para las figuras de acompañamiento, hay una capacitación intermedia dos meses después de iniciar el ciclo, es decir, después de recibir la capacitación inicial, que consiste en una inmersión y socialización sobre el Modelo ABCD (Nota_Campo#4_Micro_CONAFE_Guanajuato).

La formación del capacitador tutor también ocurre en el trayecto de su paso por el CONAFE, a quienes se le selecciona de entre los LEC que ya concluyeron con su servicio educativo. A juicio de la AEL, es una forma de crear profesionalismo al mismo tiempo que se recibe alguna formación universitaria: “Algunas figuras en mi caso vemos las facilidades de estar en CONAFE por continuar estudiando entonces casi la mayoría de los capacitadores tutores que tenemos están también llevando lo que es una capacitación a nivel licenciatura, eso también nos apoya bastante” (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

De igual modo, hay figuras de apoyo que están estudiando una carrera afín o también puede que no sea del campo educativo, de este modo, la figura educativa:

> Tiene la oportunidad de estar con nosotros entre semana y los fines de semana se van a estudiar y eso es bueno, es muy importante lo que se están formando y aparte eso le sirve para trabajar en la comunidad. También una ventaja es la permanencia de muchos de ellos que ya tienen dos o tres o cuatro años incluso como figura y pues hay unos que no han terminado su carrera, pero si la permanencia de ellos, como marca el reglamento puede estar hasta cuatro años, y unos que aún no terminan su carrera y quieren permanecer. Es muy importante y los casos que son gente responsable que se están formando de manera personal porque también la práctica docente está sirviendo para su carrera muchos de ellos están estudiando carreras afines a la educación (…). De 100 capacitadores yo

> creo que unos 70, 80 están estudiando la universidad (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Medios de comunicación con las figuras de acompañamiento

Los medios de comunicación preferentes entre LEC y figuras educativas de acompañamiento son los siguientes: en algunos casos se da por medio grupos que se abren ex profeso en Facebook; por teléfono o por grupos de whatsapp. Se comunican para ponerse de acuerdo, para dar algún aviso, solicitar asesoría o llenar un documento (Gto_Micro_Ent Ind_#1_CONAFE_Mo).

Aunque la accesabilidad es un punto complicado porque algunas comunidades no tienen señal y eso impide el flujo de la información de manera inmediata cuando se requiere. Entonces aquí lo que procede es esperar a la reunión presencial (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

Valoración de las visitas de acompañamiento

La valoración de las visitas de acompañamiento y asesoría, por parte de los Líderes Educativos Comunitarios, se consideran pertinentes, sobre todo para que se sientan apoyados de frente a los padres de familia, al mismo tiempo que “los padres de familia se quedan más tranquilos” ven que hay interés en la comunidad y en los avances del LEC, aunque el propio LEC no cree estar recibiendo acompañamiento en relación con las estrategias a implementar para la participación en las actividades de los niños y los padres de familia:

> En sí como que para poder yo sacar estrategias como que no… no ven mucho de eso, no, cómo que no hubo mucho de, puedes hacer esto, yo te recomiendo que hagas esto, cómo que no, muchas recomendaciones por esa parte, para trabajar con los niños. Si hubo, pero en respecto a unidades, no. Solamente me dijo, me dio opciones qué hacer; por ejemplo, con los niños que no quieren trabajar, cómo incorporar a los padres de familia que trabajen con los niños, algunas actividades que puedo ponerles. Sí, pero respecto a unidades como que no, no hubo tanto (Gto_Micro_Ent Ind_#1.2_CONAFE_LEC).

Aunque se advierte que tienen disponible para su consulta un documento con las distintas barreras de aprendizaje que pueden presentar los alumnos y proporciona estrategias para resolver las principales problemáticas (Nota Campo_#1_Meso_CONAFE_Gto).

4.5.2.2. Acompañamiento suficiente

El acompañamiento es suficiente cuando se realiza de manera regular y pronta. Se considera en este sub-apartado los siguientes aspectos: número de coordinaciones regionales y escuelas promedio por coordinación, frecuencia en el número de visitas de acompañamiento, dificultades para brindar acompañamiento y acciones para atender dichas dificultades. Como referente de mejora se considera que el acompañamiento es suficiente en tanto se realiza de manera continua visitas a la escuela y reuniones de asesoría con los LEC. De manera especial a los Líderes en su primer año de ejercicio (PRONAEME; INEE, 2017d; Sistema Básico de Mejora Escolar, Acuerdo 717).

Coordinaciones regionales, número de escuelas por región y frecuencia de las visitas

En relación con los números, en Durango una sola figura de acompañamiento (no se registra si es CT o AE), tiene a su cargo "diez a quince figuras de asesores pedagógicos, en este caso, tendría más o menos unas veinticinco escuelas a las que yo hago visitas" (Dgo_Micro_Ent Ind_#2.2_CONAFE_FSA);

En Guanajuato, un CT tiene a su cargo entre 8 y 11 comunidades dependiendo de la localización geográfica (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL). En León, Guanajuato, de igual modo, los CT tienen 8 escuelas a su cargo, mientras que el AE de preescolar tiene 46, el de primaria 42, el de secundaria 9 (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

En Sinaloa, se atienden 125 centros educativos entre primaria y secundarias; cuenta con 13 Coordinaciones Académicas, las cuales tienen al menos un AE que a su vez se coordina con los CT. Cada CT atiende 10 comunidades; y, en el caso de campamentos agrícolas tienen hasta tres campos agrícolas asignados; un AE atiende 28 comunidades y 12 circos[42], lo que le implica al menos coordinarse con dos o tres CT (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

En el mismo estado de Sinaloa se atienden 1200 comunidades; a nivel estado, las figuras educativas son 1750, en total; los AE, 56; CT, 194; y, LEC en total son 1419; mientras que

[42] La población circense es atendida por Líderes Educativos Comunitarios itinerantes que prestan su servicio educativo bajo el calendario de la SEP. Por lo general son empleados del propio circo, quienes reciben la capacitación en el CONAFE para habilitarse como LEC, situación que permite acompañar a sus alumnos en su recorrido por el país.

los Asesores Pedagógicos Itinerantes –API-, son 81 quienes atienden 162 comunidades (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

En Veracruz, 318 CT atienden aproximadamente 3200 LEC. En promedio les tocan entre ocho y diez. Se organizan por rutas o programas de acuerdo a la cercanía de las comunidades. Atienden preescolar, primaria y secundaria (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

Frecuencia de las visitas

La frecuencia de las visitas por parte de los CT y AE, se presenta de manera irregular en los distintos Estados participantes en esta evaluación.

En Durango, por ejemplo, la AEL comenta que se hace una calendarización de las visitas por parte de los propios CT. Por lo regular visitan entre tres y cuatro localidades en el transcurso de un mes para darle seguimiento a la formación permanente que es, en sí, la formación inicial, las reuniones tutoriales y la formación que reciben en comunidad. Las visitas son para dar un seguimiento puntual para lo cual se utiliza una "guía de visita a comunidad" elaborada localmente (Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE_AEL).

A nivel micro, una AE comenta que hace visitas a las escuelas cuatro o cinco veces al mes. Normalmente se queda dos días en cada escuela lo cual depende de las distancias que tenga que recorrer. A veces las visitas duran hasta ocho días porque un día llega a un lugar, ahí pernocta y al día siguiente se va a otra comunidad (Dgo_Micro_Ent Ind_#2.2_CONAFE_FSA).

En Guanajuato, las visitas a los LEC suelen diferenciarse, pues se toma en cuenta sobretodo a los LEC de reciente ingreso. Según los CT, hay LEC que trabajan muy bien y que incluso no les gusta que los observen, pero de todos modos ven la necesidad de visitarlos para saber qué está haciendo, qué necesita (Nota Campo_#1_Meso_CONAFE_Gto).

En otro caso, en el mismo Estado de Guanajuato, el LEC no recibe visitas de las figuras educativas de asesoría y acompañamiento, así lo expresan los padres de familia:

> Ent: No ha venido, nos decía el maestro… refirió que no ha venido. ¿Es cierto?
> APEC: No, no ha venido ni una vez, por eso que estamos bien abandonadas.
> Ent: ¿Ningún tipo de asesor ha venido?

> APEC: Nadie, de hecho, yo voy a CONAFE.
> Ent: ¿Desde cuándo no vienen? ¿Desde cuándo no vienen acá?
> APEC: Este ciclo no ha venido. No ha venido a visitar ni una vez.
> Ent: En este ciclo no las han visitado.
> APEC: No.(Gto_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_APEC).

Otro LEC, también de Guanajuato, dice que el tutor no se ha presentado y los padres de familia han mostrado su preocupación preguntando la causa de su ausencia,

> De hecho las señoras si me han dicho ¿y por qué no ha venido? Pues yo no sé, yo no sé porque no ha venido y por qué la tutora, es tutora la que tiene mi compañero de preescolar y ella sí ha venido algunas veces, ya van como tres veces, de hecho, pues ya terminan allá y ya se vienen conmigo y yo estoy dando mis clases y ella está aquí conmigo y yo digo, ¿no la estará mandando? Como que también supervise y pues no sé realmente (Gto_Micro_Ent Ind_#2_CONAFE_LEC).

En otras ocasiones, el capacitador se presenta porque va en “atención directa” con una comunidad en la que el LEC se dio de baja, entonces toma directamente el grupo (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL);

En Yucatán se registra que las visitas se hacen para ver que las cosas estén funcionando o si ha ocurrido alguna situación extraordinaria:

> APEC1: Sí, siempre han venido para ver cómo están los grupos.
> ENT:¿Vienen seguido? ¿Cada cuánto viene y como a qué?
> APEC1: Cada mes vienen a ver cómo están los niños, cómo están dando el alimento al maestro. O sea si están bien. O si hay algo, para eso vienen.
> ENT: Como para ver que todo esté funcionando
> APEC1: Sí, para ver si hay algún problema. El viene a ver si hay algo grave (Yuc_Micro_Ent Grup_#3_CONAFE_APEC).

En el mismo Estado de Yucatán, hay figuras de acompañamiento que llegan de repente, sin avisar “De repente ya llegan, no avisan” (Yuc_Micro_Ent Grup_#4_CONAFE_APEC).

Por lo que se puede apreciar, la frecuencia de las visitas en los distintos estados evaluados no es homogénea. En un mismo estado se puede encontrar que figuras de acompañamiento visitan a los LEC según lo establecido – una vez por bimestre- así como LEC que nunca han sido visitados, lo que puede acarrear que se comprometa el desempeño docente con la consecuente baja en los logros de aprendizaje de los alumnos, dado que es una fase del acompañamiento importante para la propia formación permanente del LEC.

Dificultades para brindar el acompañamiento

Una de las dificultades que se presentan en Veracruz es la de los tutores asistentes, quienes se supone deben manejar el Modelo ABCD, tener esa seguridad de manejarlo,

> Proponer alternativas al trabajo en diversas comunidades con diversos niños y tú eres el que va guiando a tus Líderes a tu microrregión. Entonces esa falta tal vez de conocimiento o de, de seguridad, de confianza en ellos mismos hace que tal vez sean indecisos. A ver, sí, sí, tú los puedes proponer, por decir "Para mí trabajas bien, como tu coordinador te he observado, o yo como tu compañero te he observado y trabajas bien", y ellos tienen la desconfianza de "No, qué tal si me equivoco, qué tal si". Porque el Modelo ha sufrido, muchos cambios, muchas variaciones, se ha construido a partir de experiencia también que ellos nos comparten a nosotros. Esta es la manera en que se van como subsanando ciertos huequitos. Entonces eso es lo que ellos también les cuesta trabajo decidirse "No pues sí, sí soy asistente o sí, sí soy...". A parte de las cuestiones económicas (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

Otra cuestión es la de tener tiempo suficiente para dar acompañamiento a todos los LEC, sobretodo porque,

> Tutores hay pocos y tienen que cubrir más Líderes. (…). Este Modelo implica que para el acompañamiento de una semana, hay veces que no cubre la semana porque está preocupado por darle una vuelta a algún otro compañero y el tiempo es una de las principales, sí. Yo creo que es eso, tiene que ver con lo económico porque es insuficiente lo que los muchachos, los capacitadores tutores, reciben (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

A ello se agrega la carga administrativa que representa encargarse del registro de inscripciones, bajas, prospera, oportunidades, etc. Además de sus funciones propiamente pedagógicas que se presentan con ciertos grados de complejidad por los ciclos y los niveles:

> Tengo diez LEC y cada uno de diferente programa, entonces tengo que recibir la evaluación y revisarla y saber que con esto le toca a primaria, con esto le toca a secundaria y bueno a preescolar está más tranquilo, nada más le toca tres cortes. Ya sé que por lo menos diciembre me queda tranquilo, preescolar porque no lo veo; pero cuando es marzo se me juntan los tres y cuando es junio se me juntan los tres y cuando es mayo pues nada más veo primaria y secundaria. Entonces si tengo esos diez, quince LEC en mi ruta, pues estoy viendo, porque no nada más los chicos, los tutores y asistentes ven cuestiones pedagógicas, ven cuestiones operativas que nosotros le llamamos, registro de alumnos, inscripción de alumno, a veces regularización, bajas de alumnos, Prospera, porque también tienen que ver Oportunidades, (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

En cuanto al acompañamiento pedagógico, la problemática se encuentran a todos los niveles, tal y como se puede leer en el siguiente fragmento:

> En preescolar la adaptación de las unidades es algo que lleva sobre todo al principio (…), la primera parte del año. En primaria lectura y escritura es un tema, digamos que todo el tiempo es una necesidad. En secundaria pues tiene que ver más con los contenidos, en cuestión de trayecto pues se tiene que avanzar hacia una parte de trayecto que son bastante complejas (…). Entonces, tiene que ver más con cuestiones de contenido, con inglés, que pues no tienen muchas veces las herramientas como para trabajar el tema .Y el desafío lo propone, y el desafío lo pide más que traducir y demás; sin embargo, muchas veces ni siquiera se cuenta con eso.

También la evaluación es otro tema crítico:

> Un tema, también, que demanda mucha atención es evaluación, porque la evaluación que se realiza aquí es cualitativa, entonces a partir de las evidencias, a partir de lo que se observa y demás se tiene que hacer una, con los criterios de evaluación, se tiene que evaluar al joven, poner una calificación. Entonces, como los criterios son los mismos a aplicar a diferente nivel y a diferente niño.

Se expresan también las dificultades para evaluar a los niños de preescolar:

> Al LEC al principio le resulta difícil porque de pronto con los más pequeños son muy estrictos y como que les cuesta ponderar de manera diferente el criterio, aunque la ponderación existe. Pero para ellos es complicado porque el criterio por ejemplo dice: Que el niño registre su proceso de aprendizaje con sus dificultades, es un criterio nada más y obviamente un niño pequeño pues eso no lo va a lograr de pronto. Entonces cómo saber qué puntaje darle, ahí es una dificultad, una parte del Ciclo Escolar, la evaluación sí les implica esfuerzo (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

Finalmente, la inseguridad pública, la lejanía de las comunidades y los costos que representan los traslados, se constituyen en obstáculos para que el acompañamiento y asesoramiento lleguen de manera suficiente y pertinente, tal como se percibe en el siguiente párrafo:

> La ubicación geográfica la inseguridad y aparte algunas están muy alejadas y son caras, igual cuando tienen que acudir a las diferentes comunidades en ocasiones su apoyo económico no es suficiente, otra cosa, son inseguras en mi caso, pues a lo mejor sí va un hombre es un poquito más de valor, pero si va una mujer si es un poco difícil el caminar una hora y media y tú sola y donde no conoces. Esta es una cuestión muy difícil (…). En ocasiones las comunidades iban por ti pero en otras ocasiones también la comunidad se les ve difícil ir a acompañar a lo que es el capacitador y aparte al líder y aparte al asistente educativo, pero si son las mayores dificultades que presentamos nosotros (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

4.5.2.3. Eficacia en la supervisión

La supervisión es eficaz en tanto monitorea el funcionamiento de los servicios (desarrollo del marco curricular, control escolar de la gestión, desempeño de las figuras, educativas, normalidad mínima). Incluye mecanismos de verificación de la normalidad mínima, acciones de simplificación de los procesos administrativos y programas de apoyo a los LEC en las tareas administrativas. Los referentes de mejora están enfocados en que

> Las figuras de supervisión y acompañamiento (CAS, AE, CT) en comunicación con los LEC y las APEC el cumplimiento de la normalidad mínima, las condiciones del servicio educativo, los procesos administrativos y de gestión. Además brindan seguimiento a la labor educativa de los LEC en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje y tratamiento de las UAA (Lineamientos de operación, CONAFE, 2016e).

Se destaca en este apartado los mecanismos de control para verificar el desempeño y la asistencia del LEC mediante diferentes estrategias de comunicación con las figuras de acompañamiento, del CONAFE, sobre todo mediante los teléfonos móviles y redes sociales por parte de la APEC; y, las acciones de apoyo a los LEC por parte de los acompañantes, en relación a la carga administrativa, la cual se percibe como escasa, así como el acompañamiento pedagógico oportuno, de acuerdo con los informantes.

Mecanismos de verificación de la normalidad mínima

El seguimiento a los LEC se da en tres momentos: el primero, es el diagnóstico inicial; el segundo, es un informe de seguimiento; y, el tercero, es el informe final. En cuanto al seguimiento en comunidad, se hace a través de los Capacitadores Tutores, a quienes se les proporciona una guía de monitoreo y luego la hacen llegar al responsable para subir el informe a una plataforma de internet (Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE_AEL).

En Veracruz, para verificar la normalidad mínima, hay un capacitador tutor que es el responsable de la ruta o de un cierto número de comunidades de una micro-región; ese tutor identifica el cumplimiento de las actividades, como la entrega de calificaciones e informes que vayan a la delegación. El tutor es el responsable de que su micro-región cuente con todos esos requerimientos de los distintos niveles –preescolar, primaria, secundaria-; el asistente educativo con su grupo de tutores capacitadores revisa la información solicitada y corrige si hubo algún error. Un tercer y último filtro, es la revisión del coordinador académico (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

Para el caso de Guanajuato, el CT lleva un concentrado de visitas, sobre cuántas se están haciendo, a dónde, cuántos días, al mismo tiempo que ellos entregan su propio registro que es un insumo para programar visitas: "… en las visitas solamente se ve la asistencia, la puntualidad… el tarjetón de permanencia en la comunidad y esto lo revisan los capacitadores" del cual lleva control el presidente de APEC (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Por su parte un LEC confirma que efectivamente hay control de su asistencia por parte de la APEC, junto con otros mecanismos de control que tienen que ver con la entrega de trabajos en las reuniones mensuales, como evidencias de su permanencia en la comunidad,

> El tarjetón lo tiene la presidenta de APEC. Entonces ahí me piden cuaderno de planeaciones, sobre eso, a los otros nombres, pero si nos piden bastantes documentos, de hecho para ahorita, de este viernes de mañana en ocho tenemos la tutoría y nada más es un día, nos pidieron llevar una manualidad por padres de familia, una por maestro y una por los alumnos. La de los padres pues ahí esta es ese florero que hicieron ayer y ahora les pedí unas botellas a las niñas para que realicemos la manualidad de ellas y pues no la han traído, y están, es que se me olvidó, le digo para mañana porque es cuando toca lo de artes plásticas, entonces ahí lo pueden hacer (Gto_Micro_Ent Ind_#2_CONAFE_LEC).

Las reuniones mensuales también se aprovechan para entregar documentos como avances de proyecto, lista de asistencia, colorama, tarjetón, documentos que hagan falta, altas o bajas si hay algún alumno, cuando hay evaluaciones lleva lo que es el trayecto, el registro de ponderación, entre otros.

En síntesis, Guanajuato, Sinaloa y Yucatán llevan control de la asistencia mediante la APEC que le entrega al CT el tarjetón de asistencia del LEC. También ese control se ejerce por la vía de los mensajes por teléfono o whatsapp, en la mayoría de los casos.

En cuanto al cumplimiento del Modelo ABCD, hay un plan de fortalecimiento académico por medio de la tutoría en el que se reflexiona sobre los avances, los aspectos que se cumplen, los que no se cumplen y los que faltan por cumplir. Eso se anota en una bitácora para que esté disponible para cualquier figura de acompañamiento que llegue a visitar y le dé seguimiento con nuevas observaciones (Yuc_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_FSA)

También se le da seguimiento al LEC en el cumplimiento del decálogo y el ciclo de la tutoría, el cual está registrado en el apartado que se refiere a los problemas de la práctica educativa.

Acciones de apoyo a los Líderes Educativos Comunitarios

En todas las entidades federativas existe una figura de apoyo que es el Asesor Pedagógico Itinerante, quien apoya al LEC con cuatro alumnos de tercer a sexto grado quienes han sido diagnosticados como sujetos de apoyo por su bajo rendimiento académico. En el caso de Durango, API ha sido constante desde que inició el Ciclo Escolar; por lo que el LEC siempre lo ha visto ahí. Ambos se apoyan en las actividades y tienen una buena comunicación. Por esa razón es que el LEC no cree que sea tan necesario recibir visitas del CT, porque percibe que no tiene problemas o dudas sobre sus clases. En las otras entidades participantes, no se encontró información al respecto

Las figuras de asesoría y acompañamiento expresan una buena disposición para apoyar a los LEC, como en el caso de Durango, “Se ponen a disposición siempre de lo que creemos que necesitamos, están en disposición de apoyarnos en cuestión de material, elaborar material todo eso. Nos hacen notas ahí en las planeaciones y todo eso, nos felicitan pero siempre nos ponen comentario sobre lo que observaron, al último ya su última visita, nos dan una hoja con las recomendaciones” (Dgo_Micro_Ent Ind_#4_CONAFE_LEC).

En Guanajuato, las figuras de acompañamiento realizan trabajo administrativo en una proporción de 10 al 20 %, mientras que su función pedagógica se hace entre 80 y 90%. Las cuestiones administrativas las rescatan los auxiliares de las coordinaciones regionales. Pero también los LEC quienes, “Muchas veces no sabemos llenar los formatos, se nos olvida o se nos dificulta, y pues en la tutoría, así de la unidad y pues diciéndonos el libro de este lado y de la unidad y los documentos de este y llenándole acá y pidiéndole ayuda a los compañeros” (Gto_Micro_Ent Ind_#2_CONAFE_LEC).

Una cuestión importante para que el LEC se sienta apoyado por alguien de oficinas de CONAFE. Porque al inicio, el LEC se pregunta ¿qué voy a hacer en una escuela, en un lugar en el que no conozco a nadie? Por eso es que percibe importante que en el proceso de inscripción de los niños se vea alguna figura de acompañamiento como un CT o AE, para que sentirse respaldado, conozca a los niños –cuántos y quiénes son-, así

como a los padres de familia. Ese acompañamiento es necesario en el proceso de adaptación del LEC para que se sienta con la confianza de que se le apoyará en las necesidades educativas que tengan los niños en lectura, escritura y matemáticas, además de que aprendan a trabajar en comunidad, entre otros aspectos (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

4.5.3. Conclusiones de Supervisión y Acompañamiento

SEP

Fortalezas

Una de las fortalezas es el saber contextual que los supervisores escolares tienen sobre los contextos rurales y la red de relaciones que han establecido con las autoridades locales, las familias y las comunidades.

Los consejos técnicos de zona han resultado una promesa para el desarrollo del trabajo colegiado y la mejora de la enseñanza en el aula. A los profesores les da más certeza en su actividad pedagógica pues tienen la oportunidad de compartir entre pares sus problemas de enseñanza y recibir consejos adecuados para resolverlos.

Las experiencias de Guanajuato, Yucatán y Sinaloa representan hitos importantes en la educación multigrado. En el caso de Guanajuato por su estrategia de trabajo en comunidad y de acompañamiento itinerante mediante la reflexión sobre la práctica; Yucatán tiene en sus enlaces itinerantes un modo de resolver las necesidades de acompañamiento en escuelas rurales multigrado; y, Sinaloa con las acciones implementadas por las subjefas de la Mesa Técnica.

CONAFE

El modelo de la relación tutora ha sido reconocido como una de las estrategias más importantes para detonar el aprendizaje. Se destaca que es un modelo que genera un buen clima escolar, la cooperación entre docentes, se presenta una menor incidencia de problemas con los estudiantes, los profesores sienten una gran satisfacción laboral, autoestima profesional y desarrollan un gran compromiso con sus estudiantes; aprenden a crear comunidades de aprendizaje basadas en la relación tutora en las que se incluye la

participación de los padres de familia en el propio proceso (Santos del Real, Juárez Bolaños, Azuma Hiruma y López Salmorán, 2017).

El acompañamiento referido a las visitas a comunidad en donde las figuras educativas desarrollan habilidades y herramientas de trabajo colaborativo con los LEC para fortalecer la práctica educativa en las aulas y las comunidades, así como orientar los procesos de formación, constituyen uno de los rasgos del aprender a convivir en comunidad en sentido amplio, lo que constituye una fortaleza. Los ambientes que se generan en los espacios de las reuniones dan cuenta de la identidad y el compromiso moral con el que los educadores y las figuras de supervisión y acompañamiento asumen sus funciones, fuera de los problemas ya bien sabidos de los apoyos económicos insuficientes.

Áreas de oportunidad

SEP

Son insuficientes los apoyos brindados en forma de tutorías a docentes noveles que laboran en localidades de difícil acceso. Además, los informantes señalan que en muchas ocasiones tales tutorías las imparten actores educativos que desconocen las realidades y características que enfrenta el multigrado, por lo cual están descontextualizadas.

Buena parte de los supervisores cuentan con una sobrecarga del número de escuelas a supervisar, además, existen pocas condiciones que les faciliten la realización de esa labor en contextos rurales, tales como transporte y combustible.

Insuficiencia de figuras de ATP´s en las supervisiones, debido a la desaparición de comisionados que asumían tal función.

Falta de herramientas pedagógicas de FSA para la supervisión y acompañamiento en multigrado, de manera más señalada en telesecundaria.

No se ofertan los servicios de USAER para la atención de estudiantes con discapacidad en contextos rurales, en ningún nivel ni subistema.

CONAFE

El número existente API es insuficiente para atender a las escuelas comunitarias del CONAFE.

Los CT tampoco disponen de estímulos o ayudas que les faciliten el traslado, alimentación y hospedaje hacia y en las comunidades donde deben realizar las actividades de apoyo.

No existen programas ni figuras de apoyo pensadas y dirigidas específicamente hacia la población con NEE en edad escolar que habitan en las localidades que atiende CONAFE.

4.6. Infraestructura y equipamiento escolar

Para garantizar el derecho a la educación a niños y adolescentes, la infraestructura y el equipamiento de escuelas es una condición necesaria para asegurar su acceso a espacios escolares dignos, donde la impartición de una educación de calidad tiene lugar. Como variable de tipo contextual, las condiciones de infraestructura y equipamiento escolar en las que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas, impacta en el nivel de rendimiento de alumnas y alumnos (INEE, 2017b).

Por ello, desde 2008, con la publicación de la Ley General de Infraestructura Física Educativa (LGIFE), y la subsecuente creación del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED)[43] como órgano descentralizado encargado de certificar, evaluar y supervisar la calidad de la infraestructura física educativa, se institucionalizaron y fortalecieron las capacidades de autoridades locales en la materia. Las cuales, deben realizar adecuaciones a su legislación, con el fin de normar y coordinar la política de infraestructura física educativa a través de un organismo local responsable. No obstante, pese a los esfuerzos por disminuir las carencias y rezagos, y mejorar la calidad de la infraestructura física educativa, la política pública del Estado mexicano carece de un eje articulador que permita potenciar sus efectos, al estar conformada por diversas estrategias, fondos y programas con diferentes objetivos, lógicas, criterios de selección y unidades responsables que no tienen suficientes canales de comunicación entre sí (INEE, 2018a). En la siguiente Tabla, se muestran las múltiples estrategias que conforman la actual política nacional dirigida a la construcción y mantenimiento de la infraestructura física educativa:

[43] "En respuesta a la necesidad de espacios escolares, desde 1944 se creó el Comité Administrador de Programas Federales de Construcción de Escuelas (CAPFCE), que a partir de 2008 se convirtió en el INIFED. El CAPFCE fue el organismo público encargado de planear, construir y habilitar escuelas en todo el país" (INEE, 2018a, p. 134).

Tabla 24. Estrategias, fondos y programas que configuran la actual política de infraestructura física educativa (INFE) en México (2016)

	Intervención	Unidad responsable
1	I007/ I008 FAM – Infraestructura (1998)	Autoridades de INFE locales
2	Programa Escuelas al CIEN (2015-2018)	INIFED / Autoridades de INFE locales
3	E047 Infraestructura física educativa (2016)	INIFED / Autoridades de INFE locales
4	S244 Inclusión y Equidad Educativa (2014)	DGEI / DGDC / SEMS
5	S221 Escuelas de Tiempo Completo (2007)	DGDGE
6	U079 Expansión de la oferta educativa en EMS y ES (2015)	SEMS
7	U082 Reforma Educativa (2014)	DGDGE / INIFED
8	I003/ I004 Fondo de aportaciones para la infraestructura social (estatal y municipal)	Autoridades de desarrollo social locales
9	I012 Fondo de Aportaciones para el Fortalecimiento de las Entidades Federativas	Gobierno estatal
10	U022 Programas regionales	Gobierno estatal
11	U128 Proyectos de Desarrollo Regional	Gobierno estatal y municipal
12	U132 Fondo para el fortalecimiento de la infraestructura estatal y municipal	Gobierno estatal y municipal
13	U019 Fondo Regional	Gobierno estatal y municipal

Fuente: Información tomada de la Tabla 3.8 Características relevantes del diseño de las estrategias, fondos y programas que configuran la actual política de INIFED en México 2016 (INEE, 2018a)

En los siguientes apartados, se describe la implementación de algunas de estas intervenciones para identificar las carencias y aciertos señalados por los responsables de operarlas y los beneficiarios de dichos esfuerzos.

Para ello, se analizan los criterios de suficiencia y pertinencia relativos a las temáticas de infraestrctura y equipamiento escolar para el sistema educativo regular en primera instancia, seguido del sistema educativo comunitario.

Así, para el caso de la SEP, en primer lugar se abordan los programas presupuestarios destinados para escuelas del subsistema de la SEP: el Programa de la Reforma Educativa (PRE) y el Programa Escuelas al CIEN, el PRE como único programa presente en ambos sistemas educativos con un esquema de otorgamiento de recursos basado en la autonomía de gestión escolar; y el Programa Escuelas al CIEN por su relevancia debido a su cobertura nacional gracias a un amplio presupuesto; lo que no significa que sean los únicos programas educativos que cubren esta dimensión, al existir otros como el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). En segundo lugar para el CONAFE se analizan las acciones del PRE como único programa que contribuye al desarrollo de la infraestructura física educativa en dicho sistema educativo.

Considerando las escalas de estudio: macro (federal) donde se examinan cuestiones de diseño en los criterios de selección para escuelas beneficiadas por los programas; meso (estatal) con autoridades educativas que se desempeñan como puentes entre escuelas y autoridades federales; y micro (local) donde se constatan de viva voz de figuras educativas, madres y padres de familia, el estado físico de infraestructura y equipamiento escolar de los tres niveles de educación básica.

4.6.1. SEP

4.6.1.1. Suficiencia en infraestructura

La infraestructura se define como el conjunto de instalaciones y servicios que permiten el desarrollo de las actividades escolares en condición de dignidad, seguridad y bienestar. La infraestructura se centra en el inmueble escolar, su estado físico, su ubicación y los servicios públicos con los que cuenta (INEE, 2016a). En ese sentido, la infraestructura educativa es suficiente cuando garantiza la seguridad física de alumnos y figuras educativas en condiciones básicas de ventilación, audición, temperatura, iluminación y movilidad según matrícula escolar. Si cuenta con servicios básicos (como energía eléctrica, agua corriente, drenaje), e instalaciones necesarias para la operación de los centros escolares, es decir, que incluye espacios educativos (aulas, salones), de usos múltiples (recreativos o deportivos), y administrativos o directivos (INEE, 2016a).

A continuación, analizaremos la información recabada en campo para valorar la suficiencia de la infraestructura en escuelas pertenecientes a la SEP, comenzando por los programas educativos que otorgan recursos para construcción y mantenimiento de los planteles educativos.

Programa de la Reforma Educativa (PRE)

La creación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo (PEEARE) para el ejercicio fiscal 2014 incluía dentro de sus cuatro objetivos específicos la mejora de la infraestructura, el equipamiento de las escuelas, y el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar. Mismos objetivos que se mantuvieron cuando a inicios del Ciclo Escolar 2014-2015, el PEEARE se convirtió en el Programa de la Reforma Educativa (PRE) por medio de la publicación de los Lineamientos de Operación del PRE, que dejaron sin vigencia los acuerdos anteriores (Frausto, 2016). De esta manera, el PRE tiene como objetivo general "contribuir a la disminución del rezago en las condiciones físicas, de equipamiento y de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, para mejorar las condiciones de operación y prestación del servicio educativo con calidad, equidad e inclusión en las escuelas públicas de educación pública" (DOF, 2016b).

El presupuesto con el que se administra el PRE se constituye a partir de un fideicomiso público de administración y pago, subsidios federales que se ejercen con la participación de AEL para la atención de su población objetivo, constituida por comunidades escolares de escuelas públicas de educación básica y especial, donde se prioriza las que se encuentran con mayor rezago en sus condiciones de infraestructura física y de equipamiento, o las ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación, así como a las supervisiones escolares de zona que las atienden (DOF, 2016b).

El PRE brinda atención a través de seis componentes, sin embargo, para fines de este apartado nos centraremos en los Componentes uno, dos y cuatro con base en la información proporcionada por autoridades locales y federales.

En el ámbito de recursos proporcionados directamente a las comunidades escolares, se encuentra el Componente Uno dirigido a la atención de las carencias físicas de las escuelas, cuyo objetivo es el mejoramiento de las condiciones físicas y de equipamiento de los inmuebles escolares en los rubros de: a) Construcción, remodelación, ampliación,

demolición, habilitación y mejoramiento de espacios educativos; b) Infraestructura hidro-sanitaria y acciones para procurar acceso a agua potable; c) Mobiliario básico del aula y de otros espacios educativos de acuerdo a las necesidades que defina la comunidad escolar (DOF, 2016b).

Respecto a las cifras proporcionadas por el equipo federal del PRE, el número de escuelas multigrado del sistema regular, relativo al Componente Uno, ha disminuido progresivamente para la atención de las carencias físicas de estas escuelas, como se muestra a continuación:

Tabla 25. Escuelas beneficiadas por el Componente Uno (PRE) por tipo de organización y Ciclo Escolar

Ciclo Escolar	2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	#	%	#	%	#	%
Completa	7,407	43.0	7,940	45.0	2,341	68.1
Multigrado	5,015	29.1	4,840	27.4	954	27.7
CONAFE	4,802	27.9	4,857	27.5	-	-
Total	17,224	100	17,637	100	3,440	100

Fuente: Cifras tomadas de la presentación PowerPoint proporcionada por el equipo federal del PRE (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

A partir de estos números, se observa una proporción menor de las escuelas multigrado en comparación con las escuelas de organización completa de la SEP, así como una disminución clara en los tres últimos Ciclos Escolaresen el número de escuelas multigrado beneficiadas, pasando de 5,015 escuelas en el ciclo 2014-2015 a 4,840 en 2015-2016 y posteriormente a únicamente 954 escuelas en 2016-2017, lo que responde a la disponibilidad del presupuesto en cada Ciclo Escolar. Es importante destacar que esta tendencia presupuestal a la baja también tuvo lugar en el numéro de escuelas completas beneficiadas, pasando de 7,940 en el ciclo 2015-2016 a únicamente 2,341 escuelas en 2016-2017. No obstante, la tendencia decreciente en el número de escuelas multigrado comienza desde el ciclo 2014-2015 y continúa hasta el año 2017, mientras que en el caso de las escuelas de organización completa, registra un aumento de 533 escuelas de 2014-2015 a 2015-2016.

En cuanto al rango de alumnos mínimo para hacer uso del presupuesto relativo al Componente uno, es de 51 a 100 alumnos con un monto por $300,000 pesos, lo cual,

deja fuera escuelas con menor matrícula como sucede comúnmente en escuelas multigrado, como señalan AEL:

> El tema ahí radica que, por la poca matrícula, la programación no puede ser tan normal, al menos Reforma Educativa pide 51 alumnos como mínimo para poder bajar un recurso de infraestructura (…) una escuelita multigrado, aunque fuera unitaria, si está en 40 o como en el caso de las telesecundarias, encontramos escuelas de 46-48 en el límite, en la frontera pues, por normatividad no les toca (Chis_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Complementario a lo anterior, distintas autoridades expresaron que:

> Sí se les dio apoyo de manera indistinta a todas las escuelas con referencia a su matrícula, pero ya el ciclo 2015-2016 empezaba a considerar dar apoyos de infraestructura sólo a aquellas escuelas que tenían de 50 alumnos en adelante. En el inicio del programa sí asignaron recursos para aulas, incluyendo escuelas de menores matrículas de intervalo de entre 30 a 50 alumnos (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

Igualmente, en el ámbito de recursos otorgados directamente a comunidades escolares, el Componente dos versa sobre el desarrollo de la autonomía de gestión escolar y la promoción de toma de decisiones a partir de la Ruta de Mejora Escolar, que se ajusta a acciones destinadas para: a) Generar condiciones propicias para atender las prioridades del Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME); b) Desarrollo y/o fortalecimiento de las capacidades de la comunidad escolar para ejercer corresponsablemente la autonomía de gestión escolar; c) La adecuación y mantenimiento de espacios escolares; d) La adquisición de equipo y mobiliario para las escuelas (DOF, 2016b).

El Componente dos para el apoyo a la autonomía de gestión escolar (de acuerdo con AEF) se ha mantenido constante en alrededor de nueve mil escuelas multigrado beneficiadas por Ciclo Escolar, que representan el mayor porcentaje del total de escuelas beneficiadas de 2014 a 2018, con excepción del ciclo 2016-2017 que representó únicamente 33.3%:

Tabla 26. Escuelas beneficiadas por Componente Dos (PRE) por tipo de organización y Ciclo Escolar

Ciclo Escolar	2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018	
	#	%	#	%	#	%	#	%

Consolidada[44]	6,278	41.3	9,294	48.5	11,876	55.3	7,858	42.0
Multigrado	8,925	58.7	9,856	51.5	7,164	33.3	8,677	46.4
CONAFE	-	-	-	-	1,800	8.4	1,819	9.7
Total	15,203	100	19,150	100	21,484	100	18,693	100

Fuente: Cifras tomadas de la presentación PowerPoint proporcionada por el equipo del PRE federal (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

Dotar de capacidades a comunidades escolares para tomar sus propias decisiones para planificar y proyectar sus propias necesidades es una facultad que permite la adecuación de gastos conforme a las carencias particulares de cada contexto multigrado. Sobre la selección de escuelas beneficiadas por el PRE, hecha con base en el Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), Autoridades Educativas Locales (AEL) señalaron sobre su pertinencia lo siguiente:

> Nosotros como tal, en efecto, en estos programas, no seleccionamos o no definimos esa lista (…) ya viene predeterminada, nosotros nada más nos encaminamos a asesorar al director por la modalidad que tiene autonomía de gestión y que ellos tienen la parte de participación tanto de la comunidad, los padres de familia y los maestros de decir cuáles son las necesidades que ellos detectan (…) en el CEMABE tomaron la referencia que fue 2013, para efectos de 2016-2017 ya no era muy confiable la realidad del indicador entonces le aplicaron el diagnóstico que había determinado INIFED para determinar el Índice de Carencias [ICE], [con el cual] también determinaban el monto de los recursos (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL)

Como mencionan las AEL, parte de su labor es brindar asesoría de supervisión técnica a las comunidades escolares, tarea en que apoyan los institutos de infraestructura en los estados para dar acompañamiento en el ejercicio y la integración del expediente técnico de las escuelas, incluidas las multigrado sin distinción. En cuanto a la selección hecha a nivel federal con base en el CEMABE como una forma de atender a las escuelas con mayores carencias, con el paso del tiempo el censo ha perdido vigencia para la priorización de escuelas en el otorgamiento de recursos.

En el caso de las escuelas beneficiadas por el PRE, las AEL precisan que algunas de las validaciones no son posibles por la ausencia de un título legal que avale la propiedad de los terrenos en que están edificadas las escuelas, lo que se convierte en una limitante

[44] Se considera como escuelas condolidadas las escuelas que reportan tipo de organización completa. Para los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018 para al Componente Dos (Macro_Ent Grup_DGDGE_PRE).

para que escuelas rurales puedan tener acceso a programas para la mejora de la infraestructura. Lo que implica un trabajo arduo para conseguirlos, como atestiguan autoridades locales de Veracruz:

> Hemos tenido muchísima problemática para las validaciones, precisamente porque muchos de los planteamientos que nos hacen los ayuntamientos caen en escuelas que no tienen regularizada la propiedad (…) Hemos tenido diferencias tristes de perder centros educativos completos porque llegó alguien y demandó la propiedad (…) encontramos una gama muy amplia de situaciones en todo el estado respecto a los terrenos, por ejemplo, hay terrenos donde toda la comunidad no tiene un título de propiedad. Por usos y costumbre dijeron: "esta fracción es para ti, y esta se queda para la escuela" (…) Tenemos variedad en ejidos, hay ejidos comunales y parcelarios (…) En algunos de estos casos tienen que estar de acuerdo [todos] los ejidatarios (…) Hay otros donde los ayuntamientos tienen a bien comprar terrenos para las escuelas, y bueno, tiene que acordarlo el cabildo, pero es un proceso ante la legislatura para que le permitan al ayuntamiento la adquisición de estos terrenos (Ver_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

La variedad de casos de terrenos escolares no regularizados es una constante encontrada en voz de autoridades locales, quienes dan cuenta de la problemática que enfrentan las escuelas y el proceso que deben emprender para obtener un título de propiedad: "las normas han ido como cerrando esa posibilidad (…) ahorita estamos pagando el asunto de no haber regularizado, tenemos muchas escuelas en situación irregular (…) Regularizar implica obviamente que te donen, estar buscando escrituras, todo el proceso de escrituración, que finalmente lo termina pagando el gobierno del estado" (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

En el ámbito de recursos indirectos para las escuelas (al ser operados por el INIFED), el Componente Cuatro incluye el equipamiento, instalación y mantenimiento de bebederos escolares, servicio cuya recepción es validada por las comunidades escolares. Respecto a este componente, funcionarios de Guanajuato mencionaron que "las condiciones del agua varían por la situación de los acuíferos. En el estado hay cinco o seis acuíferos con diferentes características hidrológicas entonces todo depende de cómo sea el agua que alberga ese acuífero, es la calidad del agua que se tiene (…) realmente con los análisis del agua previos [se determina] si es o no factible instalar un bebedero" (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

Lo anterior significa que comunidades escolares que tienen dificultades para acceder a agua potable debido a la mala calidad del vital líquido en sus localidades, no serán

susceptibles de recibir el apoyo referente al componente de bebederos escolares. El PRE con su Componente Cuatro busca acercar a las escuelas fuentes de agua potable para su consumo, el acceso al vital líquido debiera procurarse al universo completo de escuelas sin distinción, siendo prioritarias aquellas establecidas en contextos donde el agua está contaminada o contiene impurezas para su consumo, sin embargo, el PRE no ofrece alternativas para quienes la requieren con mayor urgencia, al atender únicamente a comunidades con cuerpos de agua cuya calidad es apta para beberse. Estrategia que no beneficia a quienes tienen menor acceso al agua potable, sino a los que tienen mayores posibilidades de ello.

Programa Escuelas al CIEN

El 19 de octubre de 2015, el gobierno federal en coordinación con las AEL acordaron el lanzamiento del Programa Escuelas al CIEN mediante la firma de un Convenio de Coordinación y Colaboración para la potenciación de los Recursos del Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) con los gobernadores de las 32 entidades federativas.

Las Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios o Ramo 33 es el mecanismo presupuestario para transferir a los estados y municipios recursos que les permitan fortalecer la atención de las necesidades de su población en diversos ámbitos, entre ellos la educación, incluida la infraestructura educativa. El FAM como aportación federal del Ramo 33, busca mejorar la situación de los servicios educativos instalados al invertirse en la construcción, ampliación y rehabilitación de espacios de educación básica en sus tres niveles.

De esta manera, la potenciación de recursos del FAM que dio origen al Programa Escuelas al CIEN consiste en un esquema financiero a través del cual las entidades federativas obtienen de manera anticipada mayores recursos, a cambio de comprometer una parte de sus recursos futuros que les corresponden con cargo al FAM. De acuerdo con la normatividad del Programa Escuelas al CIEN: “los recursos que anualmente correspondan a las “Entidades Federativas” del “FAM” pueden ser destinados hasta en un 25%” (DOF, 2017a).

Escuelas al CIEN considera ocho componentes para dar atención: I) Seguridad estructural y sus condiciones generales de funcionamiento, atención a daños en muros, pisos, techos, ventanas, pintura, impermeabilización, escaleras, barandales, instalación eléctrica

y barda o cerco perimetral.; II) Servicios sanitarios, rehabilitación de instalaciones hidráulicas y sanitarias, mejoramiento de muebles sanitarios; III) Bebederos y agua potable, instalación y mantenimiento de sistemas de bebederos con agua potable para el consumo humano.; IV) Mobiliario y equipo, proveer de pupitres, mesas, pizarrón, estantería, escritorio, silla y armario para maestro.; V) Accesibilidad, dotar de las condiciones pertinentes para asegurar la inclusión de personas con discapacidad a las instalaciones educativas al menos en servicios sanitarios y sistema de bebederos.; VI) Áreas de servicios administrativos, desarrollo de mejores espacios para maestros y personal directivo y administrativo; VII) Infraestructura para la conectividad, construcción y/o rehabilitación del aula de medios y/o servicios administrativos; VIII) Espacios de usos múltiples, infraestructura de arco techo o techumbre para un mejor desarrollo de actividades cívicas y deportivas, e instalar comedores (DOF, 2017a).

Su población objetivo, conformada por la selección de escuelas a beneficiar, son los planteles de educación básica que presentan mayores carencias de acuerdo con la información recabada por el CEMABE (2013) y por medio del Diagnóstico Nacional de la Infraestructura Física Educativa elaborado por el INIFED.

La aplicación de los recursos está a cargo de los institutos de infraestructura física educativa de cada una de las entidades federativas, y del INIFED para el caso de la Ciudad de México. Los estados realizan la contratación de las obras correspondientes con la vigilancia del INIFED, que en conjunto con los Comités de Mejoramiento de la Infraestructura Educativa son responsables de que las obras se realicen y entreguen en tiempo y forma. Dichos Comités de Mejoramiento son el órgano integrante del Consejo Escolar de Participación Social en la Educación (CEPS) constituido en cada escuela, conformado por madres y padres de familia con la finalidad de atender y dar seguimiento a la aplicación de apoyos y recursos asignados (DOF, 2017a).

En torno a la implementación del programa Escuelas al CIEN, autoridades del Instituto de Espacios Educativos del Estado de Veracruz, organismo descentralizado estatal, destacaron las posibles consecuencias que puede tener el esquema de financiamiento del programa Escuelas al CIEN que potencia los recursos del FAM:

> (…) vamos a tener un problema grave de financiamiento para la construcción, rehabilitación y atención a infraestructura de las escuelas (…) Les quitan a los Estados cerca del 43% de los recursos [tomados] del FAM de las Escuelas

> [destinados para financiar] al [programa Escuelas al] CIEN. Ahorita vemos muchas obras porque tenemos el programa, tenemos el programa FAM. A partir de 2019, solamente vamos a estar operando el programa FAM y el importe que se ha publicado en el DOF se va a reducir drásticamente por las obligaciones de pago hacia el fideicomiso del programa [Escuelas al CIEN], y no es el 25%, es algo así como el cuarenta y tantos. Casi la mitad, o sea vamos a tener 22 años con la mitad del FAM endeudados. Es que es por 25 años, ya van tres (Ver_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Así, a través de bonos de infraestructura llamados Certificados de Infraestructura Educativa Nacional (CIEN) se compromete una parte de los ingresos de los estados correspondientes al FAM hasta el año 2039. En consonancia, en el estado de Yucatán consideran una posible disminución presupuestal que afectaría la atención de las carencias en infraestructura de las escuelas:

> El programa FAM sí nos ayuda y es el único recurso que tiene el Estado, nosotros lo hemos tratado, todo lo que es construcción, ampliación de espacios, aulas, lo hemos tomado de FAM. El FAM nos permite atender rehabilitación, mejoramiento en un menor porcentaje, el mayor porcentaje lo tiene Escuelas al CIEN, luego el PRE. Entonces, si quitas Escuelas al CIEN sí va a haber una necesidad para los próximos años, porque del FAM, prácticamente el 51% se va al fondo de devolución, y te vas a quedar con menos FAM. Entonces sí habría que ver. Yo creo que, si no se genera otro programa, un fondo emergente, más adelante va a haber problemas de mantenimiento con la infraestructura porque del FAM vamos a vivir con el 50%, nada más, y es todo lo que vamos a tener (Yuc_Meso_#2_SEP_AEL).

De acuerdo con el testimonio de AEL, la disminución del presupuesto del FAM es mayor, entre 40 y 50% que se destina para el financiamiento de Escuelas al CIEN. Una inversión considerable que es insuficiente para la construcción de más espacios educativos y el mantenimiento de las escuelas de educación básica en todo el país, y que, en opinión de algunas autoridades locales, compromete el presupuesto destinado a los estados durante más de dos décadas.

Las principales necesidades o carencias que tienen escuelas de educación básica −entre ellas las multigrado− de acuerdo con lo expresado por AEL son aulas suficientes y en buen estado para la impartición de clases, así como sanitarios que muchas veces se encuentran en mal estado o sin funcionar cuando existen: “Las carencias que manifiestan en las escuelas multigrado son bastante grandes, una de las principales es precisamente los espacios áulicos (…). También se ha detectado que carecen en algunos casos de la

infraestructura sanitaria, a veces tienen espacios adaptados más que espacios específicos de sanitarios, [que] también requieren mantenimiento" (Chis_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL). Si bien es cierto que las escuelas multigrado llegan a carecer del espacio más importante para la impartición de clases como espacios áulicos suficientes, también lo es que las escuelas llegan a carecer de otros aspectos, elementos clave para el desarrollo de una educación de calidad, como expresa una AEL de Yucatán: "todas las escuelas en general tienen muchas carencias de infraestructura (…) carecen prácticamente de sanitarios en buenas condiciones, hay escuelas que no cuentan con salones, carencia de equipo, de mobiliario (…) de espacios adecuados para los alumnos" (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

Ante estas problemáticas de insuficiencia infraestructural, de los siete estados visitados destacan acciones realizadas en Guanajuato, Veracruz y Yucatán como la aplicación de diagnósticos sobre el estado físico de la infraestructura escolar como una estrategia útil para conocer las principales carencias en los planteles de educación básica en los tres estados. Así como mecanismos particulares de organización en cada uno de ellos que brindan una alternativa para atender las principales problemáticas y necesidades en infraestructura.

En el estado de Guanajuato, autoridades educativas locales en conjunto con el INIFED y programas federales, realizan un análisis con base en diagnósticos sobre las condiciones de la infraestructura de las escuelas. El objetivo de la información generada es cubrir prioritariamente las necesidades de aquellas escuelas que requieren atención en cuestión de aulas, posteriormente las de servicios sanitarios, seguido del abastecimiento de agua de los planteles, y otros espacios educativos como salones de usos múltiples, canchas, techos (domos) y comedores (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

En Veracruz, el Área de Planeación de la SEV es la encargada de generar información relevante para que programas educativos e INIFED puedan tomar decisiones de acuerdo a la realidad de las escuelas, una base de datos donde se detalla qué servicios existen, en qué condiciones están y cuáles son los grados de marginación que presentan, de tal manera que puedan priorizar con base en los criterios que tenga el programa que deseen aplicar. Diagnóstico que funcionó para la validación de infraestructura para la instalación de bebederos (Componente Cuatro del PRE), corroborando que no hubiera una

instalación previa ni problemas relacionados con el suministro de agua (Ver_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En el mismo estado, con el objetivo de solucionar la problemática sobre los títulos de propiedad, y así ser beneficiados con recursos de programas educativos, la SEV coordina la implementación de un Programa de Regularización ante un porcentaje considerable de escuelas que no cuentan con título de propiedad. Para ello, creó un sistema de información del área jurídica producto de catorce años de esfuerzo con el que se elaboró un inventario de inmuebles en situación irregular, y se realizó un convenio de colaboración con el Colegio de Notarios en el estado que contribuyen de manera voluntaria en temas de gestoría y tramitación de escrituración. En el que también existen acuerdos con los alcaldes municipales para que, a través de los cabildos, se completen los trámites de regularización de inmuebles que fueron donados a las escuelas, pero que por alguna razón no se protocolizó el acta de cabildo, no se tiene de manera escrita o que no cuenta con las firmas necesarias (Ver_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Además, la SEV elaboró una guía con información para que administraciones municipales tuvieran conocimiento sobre a dónde dirigirse para llevar a cabo obra educativa, cuáles son los requisitos y cómo pueden enviar sus solicitudes, facilitar los canales de comunicación a los 212 nuevos alcaldes municipales en su gestión que inicia (2018-2021). También, AEL validan la obra que llevan a cabo los ayuntamientos con la aplicación principalmente del Ramo 33 (FAM). Afirmaron que algunos ayuntamientos reciben recursos de Caminos y Puentes Federales (CAPUFE), institución que ha aportado ocasionalmente recursos para su aplicación en el sector educativo, quienes también solicitan validación o factibilidad al Área de Planeación (Ver_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Por su parte, el estado de Yucatán debido al persistente deterioro de la infraestructura escolar, el Área de Planeación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY) implementó, como parte de su Modelo de Gestión Regional, una estrategia de atención a carencias de infraestructura y equipamiento escolar, que surge en 2013, a partir de experiencias de cambio de administración en la que se procura que el equipo que ingresa en funciones, cuente con la información suficiente para atender las escuelas de manera ordenada y certera. Al mismo tiempo, es motivado por autoridades que se percatan de la existencia de un conjunto de escuelas que, aunque no pertenecen

propiamente a municipios de alta o muy alta marginación, se han quedado rezagadas por años, producto de un esquema de atención que toma como criterio base el nivel de marginación de los municipios (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

El establecimiento de nuevos criterios de atención de la SEGEY se puede resumir en tres estrategias: 1) Priorización de escuelas, selección de seis escuelas hecha a través de Consejos Regionales donde se encuentran los supervisores, quienes determinan qué escuelas son las que requieren más apoyo, priorizando aquellas que no recibieron atención en los últimos años. A esta dinámica se suman programas federales para coordinar sus esfuerzos, haciendo algunas sustituciones al listado establecido desde el nivel federal como el caso de Escuelas al CIEN y el PRE; 2) Mantenimiento emergente, refiere a la atención a infraestructura que busca evitar procesos burocráticos por medio de un ingeniero o arquitecto que se encuentra en los 16 Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) pendiente de las escuelas de sus zonas escolares para brindar soporte técnico y realizar reparaciones menores que no requieren de un presupuesto elevado, el propósito de este mantenimiento es resolver de forma pronta averías en la infraestructura de las escuelas, donde cuentan con un número telefónico para reportar fallas y agilizar la atención; 3) Ampliación de escuelas con construcción, se identifican las escuelas que no cuentan con aulas o sanitarios y que requieren necesariamente de construcción de espacios, para lo cual se planea y programa su autorización, o bien, donde se determina más pertinente la construcción que la rehabilitación de espacios, haciendo una prospectiva realista (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

El equipo técnico que proporciona atención en los CEDE, indicó que las principales fallas reportadas por las escuelas, versan sobre temas de agua, infraestructura eléctrica, descomposturas de bombas de agua, robos de cables eléctricos, pintura para salones, mantenimiento de equipo de cómputo. Solicitudes que recibe en la línea telefónica del CEDE (01-800) que recibe en promedio 120 llamadas al mes de directores, a los cuales se les informó por medio de un tríptico qué incidentes era posible reportar con ellos. La figura que da seguimiento a las demandas de las escuelas da prioridad a los reportes de problemas de agua y electricidad.

Este esquema de atención se distingue de un esquema de inversión fuerte como el de Escuelas al CIEN que destina grandes cantidades de dinero a un número determinado de escuelas, programas que tienen principio y fin, expiración que es posible sustituir por un

esquema de mantenimiento que evite que en algunos años se convierta en un problema de nuevo. Con este esquema de atención, de acuerdo con AEL, escuelas en comunidades de municipios pequeños y alejados de la capital, pueden acceder más fácilmente a recursos para mejorar las condiciones de su infraestructura, y se evita que existan “escuelas sobreinvertidas”, donde la atención se focaliza inequitativamente en un número reducido que son beneficiadas consecutivamente durante más de un Ciclo Escolar (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

En la implementación de los programas, autoridades estatales de Yucatán consideran importante la función que llevan a cabo como mediadores entre docentes y representantes del INIFED o de institutos locales como el Instituto para el Desarrollo y Certificación de la Infraestructura Física Educativa de Yucatán (IDEFEY), para hacer una gestión que vaya de acuerdo a los intereses y necesidades de las comunidades escolares:

> ¿Qué sucede muchas veces? Esta parte, ellos son muy ejecutores de la obra y pierden, a veces, un poco, los intereses que la Secretaría cuida, el proceso educativo, la sensibilidad con los maestros. Hay cosas que no pueden hacer tan tajantes con las escuelas (…) Su lógica es que la escuela va a tomar mal las decisiones, que la escuela va a hacer algo y lo va a hacer mal porque la escuela no tiene los criterios técnicos para poder hacerlo. Están mucho en ese extremo. Entonces, lo que nosotros hemos tratado de hacer, es mediar un poco y todos esos lineamientos, traducirlos un poco (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL)

Por lo anterior, podemos identificar una visión de participación sobre la atención en el ámbito de la infraestructura que no es meramente técnica, sino que busca la sinergia entre el INIFED e institutos estatales que se preocupan por cumplir con lineamientos y reglas de construcción, y las propias figuras educativas que conocen, ocupan y significan los espacios educativos, para decidir qué es lo mejor para la escuela y la propia comunidad escolar.

A diferencia de la estrategia encontrada en Yucatán por regionalizar la gestión escolar para hacerla más eficiente y eficaz, en Durango y Sinaloa sucede lo contrario debido a la particularidad de sus contextos geoGráficos. La principal dificultad mencionada por AEL para la entrega de materiales de construcción es el medio de transporte para enviarlas a comunidades alejadas y de difícil acceso, a las que sólo es posible llegar en mula o a pie, casos en los que se han tenido que hacer sustituciones, solicitar el apoyo de elementos

de la Secretaría de Defensa Nacional (SEDENA) para la entrega de materiales, o incluso donde el flete es más caro que lo que se transporta. Lo que impone condiciones adversas para que exista infraestructura suficiente en comunidades asentadas en zonas agrestes.
La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), cuyo propósito fue dar cuenta de la situación en la que operan las escuelas del país para el cumplimiento del derecho a la educación, proporciona algunos datos relevantes sobre las condiciones en escuelas de nivel primaria. Respecto a las condiciones básicas relacionadas con los espacios escolares, se identificó que 86.3% de las escuelas cuenta con un aula para cada grupo, pero en 13.7% hay déficit de aulas; y que 31% de los docentes de 4º, 5º y 6º grados perciben que su salón de clases es pequeño considerando el número de estudiantes que atiende. Considerando la cantidad de aulas en las escuelas, a nivel nacional 15% de las escuelas sólo tiene un salón de clases; de éstas, 55.9% son escuelas indígenas multigrado y 38.3% generales multigrado (INEE, 2016b).

Considerando las cifras sobre escuelas multigrado proporcionadas por ECEA, a nivel micro se implementó una cédula de información dirigida a los evaluadores quienes observaron las condiciones de la infraestructura y de los servicios con los que contaban las escuelas y las localidades para conocer las características físicas de las escuelas visitadas y sus principales necesidades, de las cuales, se cuenta con 31 registros: 22 pertenecen a escuelas de la SEP y nueve del CONAFE, como se detalló en el apartado metodológico, el listado de escuelas multigrado visitadas.

De las 22 escuelas de la SEP, conforme al tipo de servicio que brindan: once son generales, seis indígenas y cinco telesecundarias. En lo que respecta a su ubicación: ocho son de Durango de los municipios Victoria de Durango y El Mezquital; siete de Guanajuato pertenecientes a los municipios de La Aceituna, Pénjamo, San Francisco del Rincón y San Luis de la Paz; y siete de Yucatán localizadas en los municipios de Chankom, Peto, Tixmehuac, Tizimín y Valladolid; todas ellas ubicadas en localidades con alto y muy alto rezago social. De acuerdo al nivel educativo: cinco fueron preescolares, 12 primarias y cinco secundarias como se muestra a continuación:

Tabla 27. Escuelas de la SEP visitadas por nivel educativo, tipo de servicio y entidad

ENTIDAD	SEP			TOTAL
	Preescolar	Primaria	Secundaria	

Durango	**2**	**5**	**1**	**8**
General	1	3	-	4
Indígena	1	2	-	3
Telesecundaria	-	-	1	1
Guanajuato	**1**	**3**	**3**	**7**
General	1	3	-	4
Telesecundaria	-	-	3	3
Yucatán	**2**	**4**	**1**	**7**
General	1	2	-	3
Indígena	1	2	-	3
Telesecundaria	-	-	1	1
TOTAL	**5**	**12**	**5**	**22**

Fuente: Elaboración propia con datos recuperados de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado

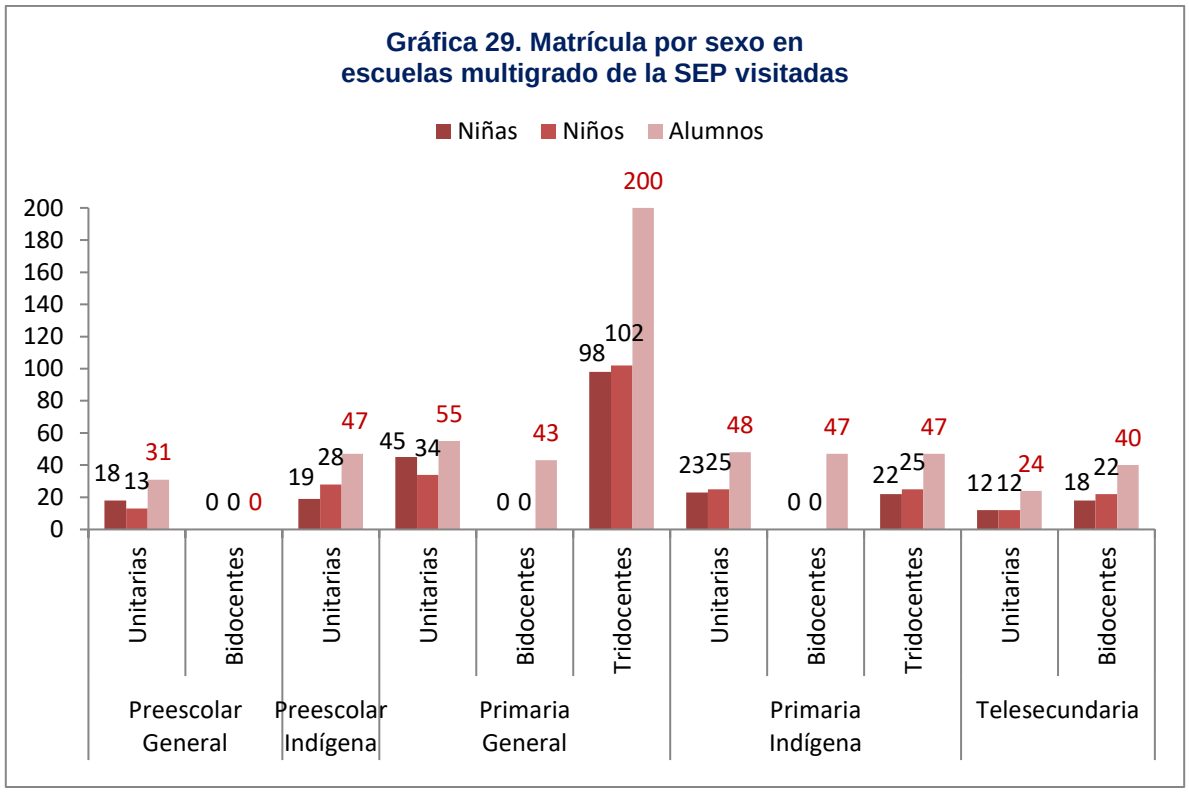
En cuanto al número de docentes con los que cuentan las escuelas visitadas, se muestra la siguiente Tabla:

Tabla 28. Escuelas de la SEP visitadas por nivel educativo, tipo de servicio y número de docentes

	Preescolar	**Primaria**	**Secundaria**	
General	**3**	**8**	**-**	**11**
Unitarias	2	4	-	6
Bidocentes	1	1	-	2
Tridocentes	-	3	-	3
Indígena	**2**	**4**	**-**	**6**
Unitarias	2	2	-	4
Bidocntes	-	1	-	1
Tridocentes	-	1	-	1
Telesecundaria	**-**	**-**	**5**	**5**
Unitarias	-	-	1	**1**
Bidocentes	-	-	4	**4**
TOTAL	**5**	**12**	**5**	**22**

Fuente: Elaboración propia con datos recuperados de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

Por otra parte, la Gráfica 29 muestra matrícula atendida entre las 22 escuelas evaluadas, y la conformación por sexo de la misma:

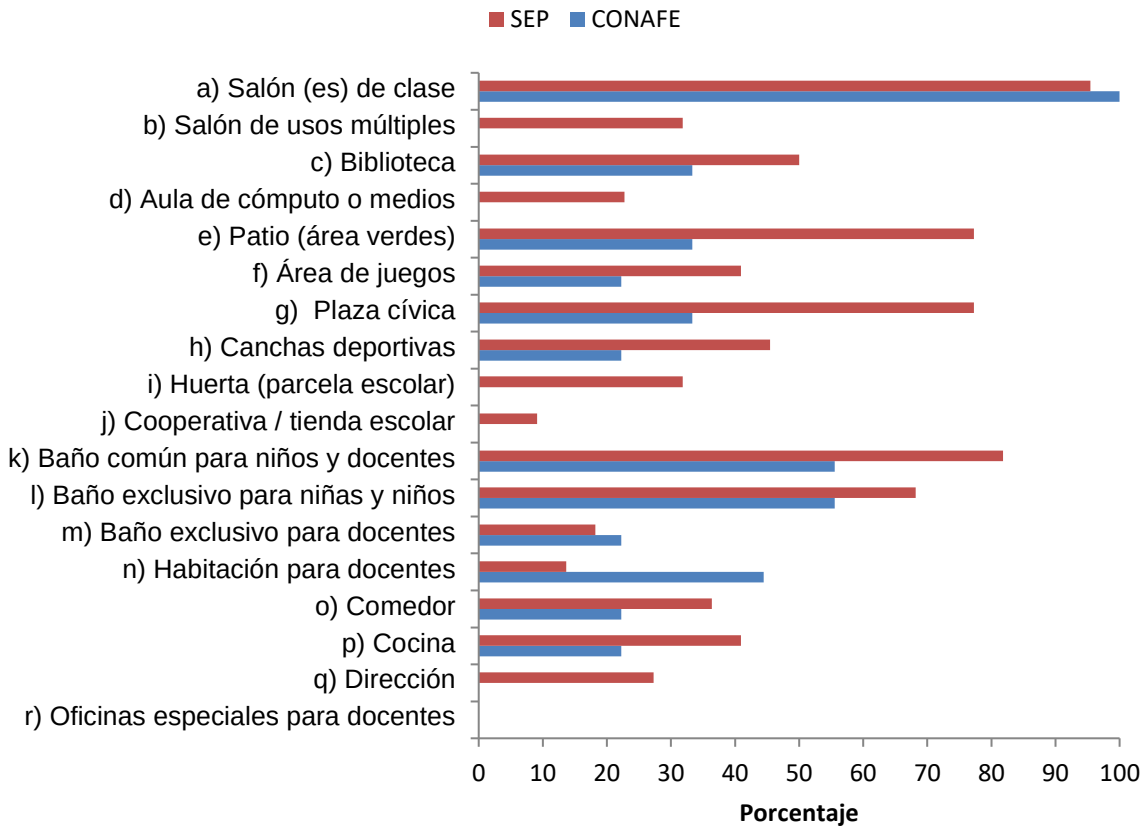


Fuente: Elaboración propia con datos recuperados de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

Cabe señalar que del preescolar general bidocente ubicado en Guanajuato, no fue posible contar con los datos de la matrícula. Situación similar de una primaria general bidocente y una primaria indígena bidocente ubicadas en Durango, las cuales sólo proporcionaron la cantidad de alumnos atendidos.

El primer aspecto evaluado con las Cédulas de Infraestructura fueron los espacios con los que cuentan las escuelas, resultados que se muestran en la Gráfica 30:

Gráfica 30. Espacios con los que cuentan las escuelas multigrado evaluadas por subsistema



Fuente: Elaboración propia con datos recuperados de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

En las visitas a las escuelas multigrado, pudimos observar que, aunque las condiciones físicas de la infraestructura educativa no fueran las ideales, el espacio áulico estaba garantizado para la impartición de clases. Sin embargo, espacios educativos como la biblioteca, salón de usos múltiples o de cómputo, en la mitad o más de la mitad de ellas carecían de estas áreas; o bien, el caso de espacios como oficinas especiales para docentes, de los cuales no se registró existencia en ninguna de las escuelas evaluadas.

De igual forma, madres y padres de familia y docentes entrevistados en los tres estados visitados a nivel micro, externaron las principales necesidades en sus escuelas, señalando el no funcionamiento o inexistencia de sanitarios propios como la insuficiencia primordial, así como la necesidad apremiante de más aulas para el tamaño de la matrícula y de una biblioteca escolar. También se rescata la existencia frecuente de

construcciones inconclusas, y el interés por construir una barda perimetral para las escuelas. Padres de familia hablaron sobre la no atención por parte de programas educativos a dichas carencias en las escuelas multigrado:

> Hacen falta muchas cosas, como siempre no nos llega apoyo o no sé por qué aquí en este poblado no nos ha llegado apoyo (…) será por qué aquí está muy lejos o está retirado (…) Acabamos de decirnos hace falta una cancha, un aula buena (…) aquí nos hace falta mucho apoyo para que digamos que estamos mejorados. Así como lo ven, aquí lo que se puede, lo que hemos podido hacer para la gente, es a través de nosotros, por la fuerza de nosotros, por la cooperación hacemos una casa, lo que se puede (Dgo_Micro_Ent Ind_#5_SEP_APF)

El testimonio anterior representa la gran participación que puede llegar a haber por parte de los padres de familia que colaboran hasta en la construcción misma de las escuelas. La participación de padres y madres de familia en torno a la escuela es variable dependiendo de las actividades y responsabilidades que adquieren, contribuyendo en diversas tareas como limpieza de salones y exteriores, preparación de desayunos escolares, y compra de materiales educativos e insumos necesarios para la reparación y mantenimiento de las escuelas. Responsabilidades que se abordan de manera más amplia en la dimensión concerniente a la gestión escolar.

En lo relativo a los títulos de propiedad en las escuelas, el estado y conocimiento que se tiene sobre los mismos, es variado. Encontramos terrenos donados, algunos hacendarios, otros que solían ser ejidales y se decidió en asamblea su donación. También algunos que llevan en trámite años, que están bajo el resguardo de del comisario municipal ejidal. Así como el desconocimiento de docentes de si la escuela cuenta con un título de propiedad. Existe un caso particular de una comunidad en Yucatán que cuenta con una parcela escolar de la cual son dueños el preescolar, la primaria y la secundaria de la localidad. El terreno escolar es rentado para que ganado paste, y los ingresos se reparten entre las Asociaciones de Padres de Familia de cada escuela, cuyos miembros se organizan para regar y mejorar la parcela para su renta.

En lo concerniente al pago de servicios utilizados en las escuelas, fue igualmente variada la fuente de los fondos que los costean. El caso más común fue que la comunidad escolar no sufragaba los servicios de luz y de agua debido a que la misma SEP o el ayuntamiento municipal lo hacían, o que este último, además proporcionaba el acceso al agua mediante

pipas. En menor medida, localidades pagan en conjunto su consumo de energía eléctrica y agua, incluida la consumida por la escuela.

En suma, se valora que la infraestructura educativa en escuelas multigrado es insuficiente al presentar carencias de espacios primordiales para el adecuado desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje como aulas y sanitarios, mismos espacios que presentan constantes fallas y deterioro. Los programas enfocados en atender la construcción y mantenimiento de la infraestructura escolar cuentan con recursos intermitentes, criterios de atención que requisitan matrícula mínima, y montos decrecientes para la atención de escuelas multigrado (en el caso del PRE); con problemas de validación debido al requerimiento de títulos de propiedad para su aplicación en escuelas como las multigrado; y una selección de escuelas desfasada que no concuerda con la realidad de los planteles que mayores carencias presentan.

Se destacan los esfuerzos realizados por equipos locales en algunas entidades federativas por priorizar y gestionar recursos para que escuelas con mayores necesidades en infraestructura, ubicadas en zonas alejadas de las capitales, accedan a recursos, aunque limitados, para su mejoramiento. Así como la posibilidad de involucramiento de comunidades escolares en la toma de decisiones sobre el gasto de presupuesto otorgado para el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas, incluido en el PRE.

4.6.1.2. Pertinencia en infraestructura

La pertinencia de la infraestructura educativa en escuelas multigrado está definida por el nivel en que el espacio escolar permite una distribución de los espacios por sectores o rincones donde se faciliten diversos tipos de agrupamientos con los alumnos y recursos educativos, propicios para el trabajo autónomo y la diversificación de actividades y momentos de clase. Asimismo, contempla materiales de construcción adecuados para el clima de localidades (INEE, 2017b).

En ese sentido, podemos identificar que no existe un modelo de aula específica para las necesidades de enseñanza y aprendizaje de grupos multigrado, como indican AEL:

> No hay una distinción, por ejemplo, en escuelas multigrado o completas. Lo que nos marca a nosotros la norma para poder validar un terreno que está en condiciones de donar por parte ya sea del municipio, la localidad, del ejido, nos marca simplemente si es jardín de niños que debe de cumplir con una superficie

> de cierta cantidad de grupos máximo. Por ejemplo: tres, seis. O escuelas primarias: doce, diez y ocho. Y también dependiendo del nivel de los edificios que se van a construir, entonces, cuando nos llega alguna situación se valida un terreno para poner una escuela, no nos dicen si va a ser multigrado o si va a ser de estructura completa (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

Ante esta homologación arquitectónica, se requieren ajustes a la norma para las dimensiones de espacios en escuelas multigrado, lo que impactaría en la extensión de los terrenos sobre los cuales se edifican, terrenos que muchas veces no cumplen con las características establecidas, una posible adecuación que ha sido identificada por funcionarios de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG):

> La norma de construcción te dice “necesito tantos metros por alumno” [ocupación, ventilación, movilidad], y a veces en las condiciones en las que consigues el terreno en una comunidad no te dan todas esas situaciones (…) Me han manifestado [área del INIFEG] el interés de que revisemos esa norma a la luz de las características que van presentando precisamente esas escuelas [multigrado] porque de repente hay algunos terrenos que no nos dan para las dimensiones, que es algo como mínimo obligadas a dar (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

De igual modo en San Luis Potosí, en términos de una infraestructura multigrado que propicie el trabajo colaborativo fue mencionada por autoridades educativas, la utilidad de “rincones didácticos, un recurso que el maestro dentro de multigrado puede utilizar, siempre y cuando haya una orientación de cómo utilizar esos materiales (…) lo que se puede hacer, es mucho” (SLP_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL). Lo que muestra que, de haber una norma de construcción o distribución de espacios educativos al interior de las aulas multigrado, autoridades y figuras educativas que trabajan en el contexto multigrado, tendrían valiosas aportaciones. Sin embargo, la homogeinidad en la norma para la construcción de espacios educativos, no permite la realización de mejores prácticas escolares en contextos multigrado.

Aulas multigrado que resguardan a una matrícula menor de alumnos, podrían disponer más fácilmente de menor extensión para la construcción de aulas. Sin embargo, la Norma NMX-R-003-SCFI-2011 únicamente establece una diferencia en las condiciones físicas básicas y servicios que deben estar disponibles para construir infraestructura física educativa de calidad en el medio rural y urbano, la cual no contempla la posibilidad de una extensión menor de terreno para estas escuelas. Para el medio rural, se plantean como requisiciones: acceso a agua potable a no más de 250 metros de distancia, fosa séptica o

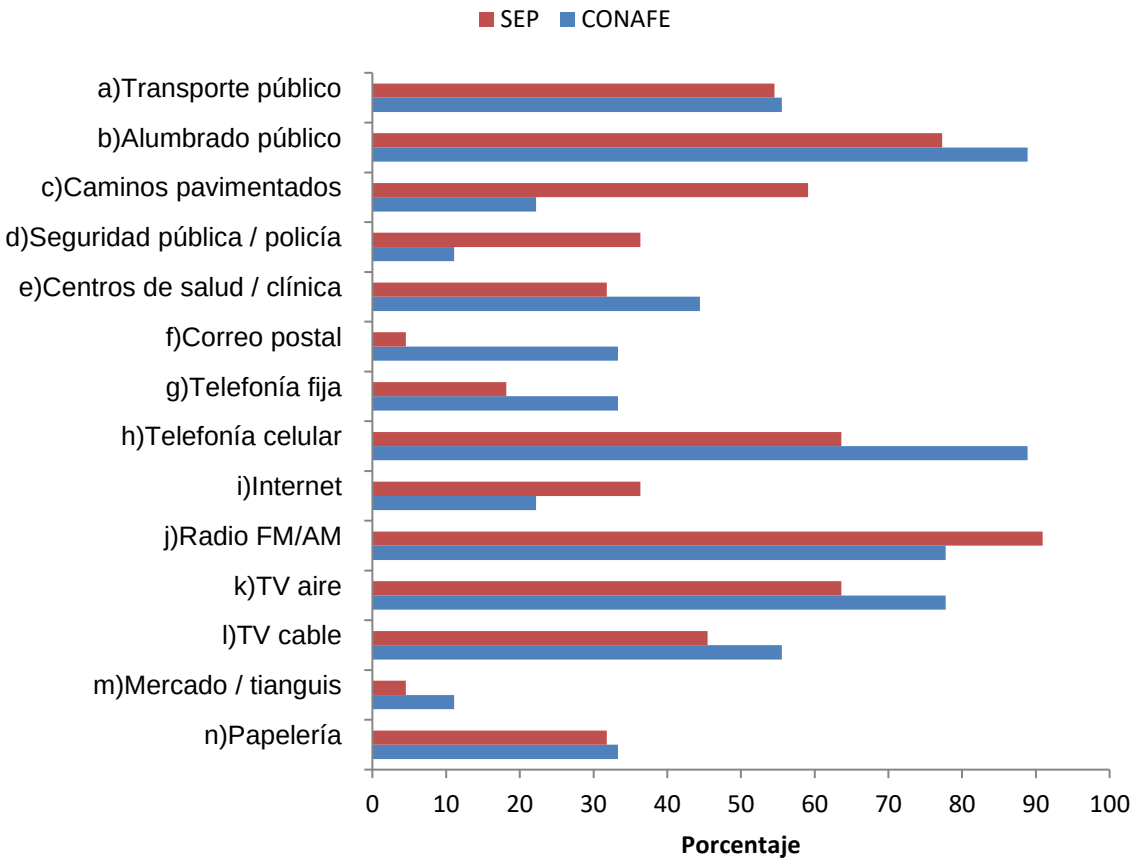
biodigestor en el mismo predio escolar, vialidad libre hasta el terreno, transporte público a no más de 1km. de distancia y correo postal. Mientras que elementos como alumbrado público, telefonía, recolección de basura y vigilancia pública se plantean como no indispensables (INEE, 2017b).

La disponibilidad de recursos y acceso a servicios en localidades con escuelas multigrado, determina la calidad de su infraestructura física, y, en consecuencia, la calidad educativa en su interior.

Sobre las condiciones relacionadas con los servicios básicos en escuelas del país, de acuerdo con cifras de la ECEA, 45% de las escuelas primarias cuenta con los servicios básicos de agua, luz y drenaje. En 42.5% de las escuelas se proporciona agua purificada para beber a los estudiantes, y 83.3% de las escuelas tiene energía eléctrica todos los días, mientras 7.7% de las primarias no tiene este servicio. A nivel nacional 3.1% de las escuelas primarias no cuenta con ningún servicio básico (agua, luz, drenaje). Esto se agrava en las escuelas indígena multigrado en donde 9.5% no cuentan con ningún servicio básico. En síntesis, una de cada cinco escuelas de nivel primaria carece de los servicios básicos o sólo cuenta con uno de éstos, lo cual, no es suficiente para garantizar el bienestar de estudiantes y maestros en la escuela (INEE, 2016b).

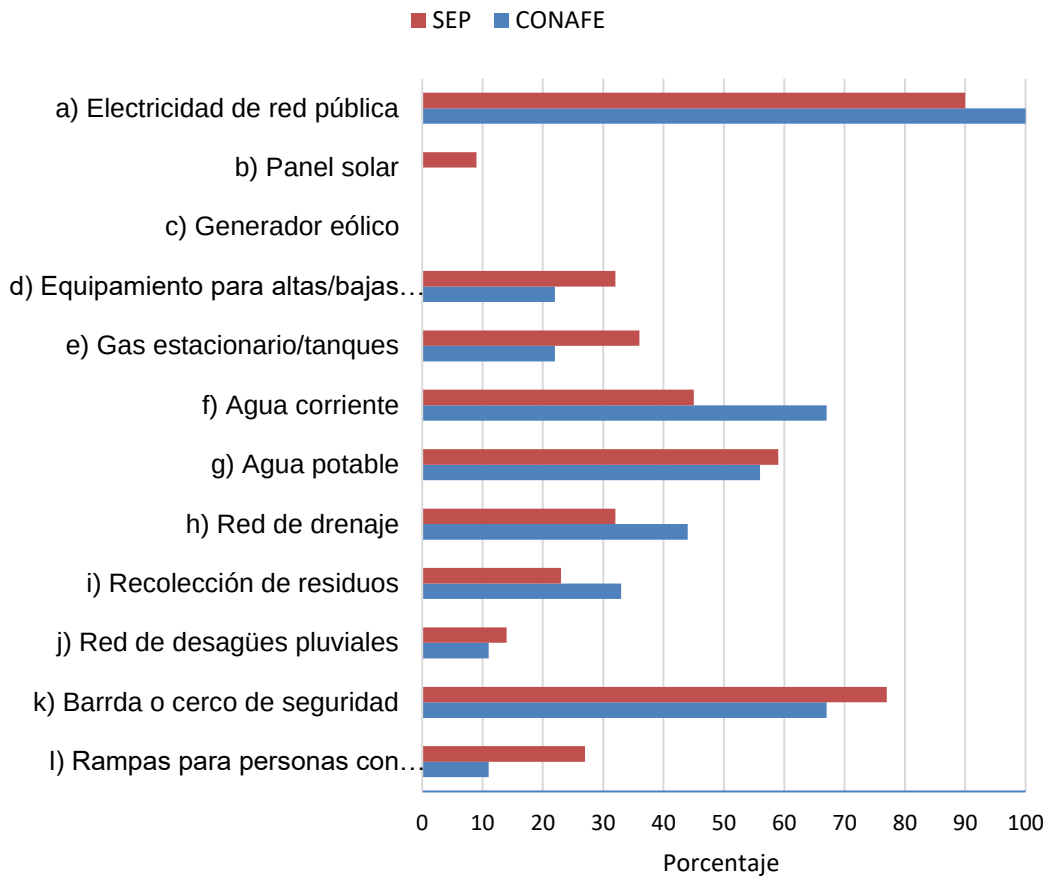
Con base en la cédula sobre el estado físico de los espacios educativos e infraestructura, aplicada en las escuelas visitadas, mencionada en el apartado anterior, se detallan en la Gráfica 32 los servicios con los que cuentan las escuelas visitadas.

Gráfica 31. Servicios disponibles a 1 km de las escuelas multigrado evaluadas por subsistema



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

Gráfica 32. Servicios con los que cuentan las escuelas multigrado evaluadas por sistema educativo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

Ante diversas carencias identificadas en pequeñas localidades como mercados de alimentos, transporte público, papelerías, así como servicios públicos en escuelas como agua corriente, agua potable, drenaje o recolección de basura, existen tecnologías útiles que contribuyen a aminorar la falta de infraestructura para el acceso a servicios en contextos que lo dificultan. En Durango, autoridades locales señalaron las celdas fotovoltaicas equipadas en alrededor de 300 escuelas regulares en el estado como solución a la falta de energía eléctrica, debido al difícil acceso y al alto costo que requeriría hacer llegar el servicio a comunidades apartadas de las ciudades. Mismas celdas que se constató su existencia en determinadas escuelas que se visitaron, donde docentes mencionaron que cuentan con una vida útil limitada de aproximadamente veinte años.

Las Gráficas 31 y 32 pueden mostrar en varios casos mejores condiciones de infraestructura y servicios a las escuelas comunitarias del CONAFE, en comparación con las de la SEP. Sin embargo, hay que considerar que al ser estudios de caso esta tendencia no es representativa del universo total de centros educativos multigrado e nivel federal o estatal.

Las regiones del país cuentan con condiciones climatológicas particulares, lo que afecta de manera distinta la infraestructura física de las escuelas de educación básica. Afectación que varía dependiendo de cada una de las entidades y de la zona en su interior, como expresa un docente sobre las lluvias que afectan la escuela donde trabaja: “Pues tuvimos goteras, pero también lo vimos e impermeabilizamos. Lo único malo que le comentaba, es la entrada. Llueve y tenemos que poner hasta ladrillos o piedritas, o viene un papá y echa un puño de grava porque se pone horrible” (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo).

En contextos de este tipo, los sistemas de captación de agua de lluvia se vuelven útiles como una forma de aprovechamiento del recurso, en especial en zonas donde escasea o no se encuentra entubada para su distribución, como es el caso de una escuela primaria general en Yucatán, incluida dentro de las escuelas que cuentan con red de desagües pluviales (ver Gráfica 4).

Debido a la dispersión de las comunidades y el transporte público limitado entre las mismas en el Estado de Durango, fue común observar que docentes de escuelas del sistema educativo SEP contaran con una habitación para vivir dentro de la comunidad donde imparten clases, la mayoría de ellas construida por padres de familia. Espacio que habitan al menos durante el Ciclo Escolar, volviendo a sus comunidades de origen los fines de semana, o bien, durante periodos vacacionales según cada caso.

En síntesis, se estima que la infraestructura de escuelas de nivel básico no cuenta con un diseño pertinente para multigrado, la indistinción que existe sobre el tipo de organización para la cual se construyen las escuelas, no permite aprovechar la distribución de espacios de trabajo como recurso para la colaboración entre alumnos de diversos grados. En cuanto a la construcción de infraestructura alternativa para el suministro de servicios básicos en contextos geoGráficos que lo dificultan son escasos los casos de las escuelas en que se desarrolla. Así, la infraestructura no es pertinente ante la falta de adecuaciones acordes a las características propias de cada región.

4.6.1.3. Suficiencia en el equipamiento

La suficiencia en el equipamiento escolar se define conforme a la posibilidad de que cada estudiante tenga un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado y de tamaño apropiado al nivel educativo. Así como otro tipo de equipamiento escolar empleado para la tarea docente (INEE, 2016b).

El mobiliario suficiente dentro de las aulas puede considerarse un elemento tan básico para el aprendizaje, que podría formar parte de la normalidad mínima de operación escolar. El mecanismo bajo el cual AEL asignan mobiliario a las escuelas es a través de una petición que realizan las figuras de supervisión o directamente docentes a las Secretarías de Educación Estatales, quienes, a partir de esa necesidad, hacen la compra de mobiliario. Aunque regularmente el mobiliario de nueva adquisición, es destinado para escuelas de nueva creación.

Respecto a la suficiencia en escuelas multigrado, en general Autoridades Educativas Locales de los estados visitados mencionaron que llega a existir insuficiencia de mobiliario en un número reducido de escuelas. Sin embargo, en el estado de Chiapas de acuerdo con lo expresado por una AEL: “no es suficiente esa parte, en razón de que la mayoría de los centros de trabajo sí presentan un rezago considerable, hay que reconocer que eso sí es cierto, debido primeramente al uso diario, nosotros no tenemos una infraestructura que en cuestión de mobiliario se esté invirtiendo constantemente” (Chis_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Debido a la carencia de mobiliario que llega a existir, en Yucatán se ha implementado un esquema de asignación de mobiliario diferente con base en un censo estatal (2013), previo a la Evaluación de ECEA implementada a nivel federal, donde arrojó que 120,000 piezas debían ser sustituidas por estar en mala condición, levantamiento que realizan de manera continua dado que el estado físico del mobiliario se deteriora con el paso del tiempo.

La forma en que opera la SEGEY, es haciendo sustituciones completas para evitar que una escuela tenga sillas y mesas combinadas, de distinto material, antigüedad y diseño priorizando las escuelas que se encuentran cerca de la costa (que se desgastan más rápido). De esta manera, existen sillas que son reaprovechadas, sillas y mesas que son arregladas, que, gracias a ello, aún tienen un periodo de vida útil, y que son reasignadas a

otras escuelas para su uso. Aunque la mayoría se vuelve inservible y se desecha (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

De este modo, no existe un desbordamiento en la demanda y, por lo tanto, tampoco insuficiencia de mobiliario, que, a criterio de las autoridades locales, ha disminuido la solicitud de mobiliario. Este sistema de asignación y censo, permite tener información que dé cuenta de las condiciones del mobiliario en las escuelas a las que se le han asignado, y a las que no, haciendo eficiente la asignación:

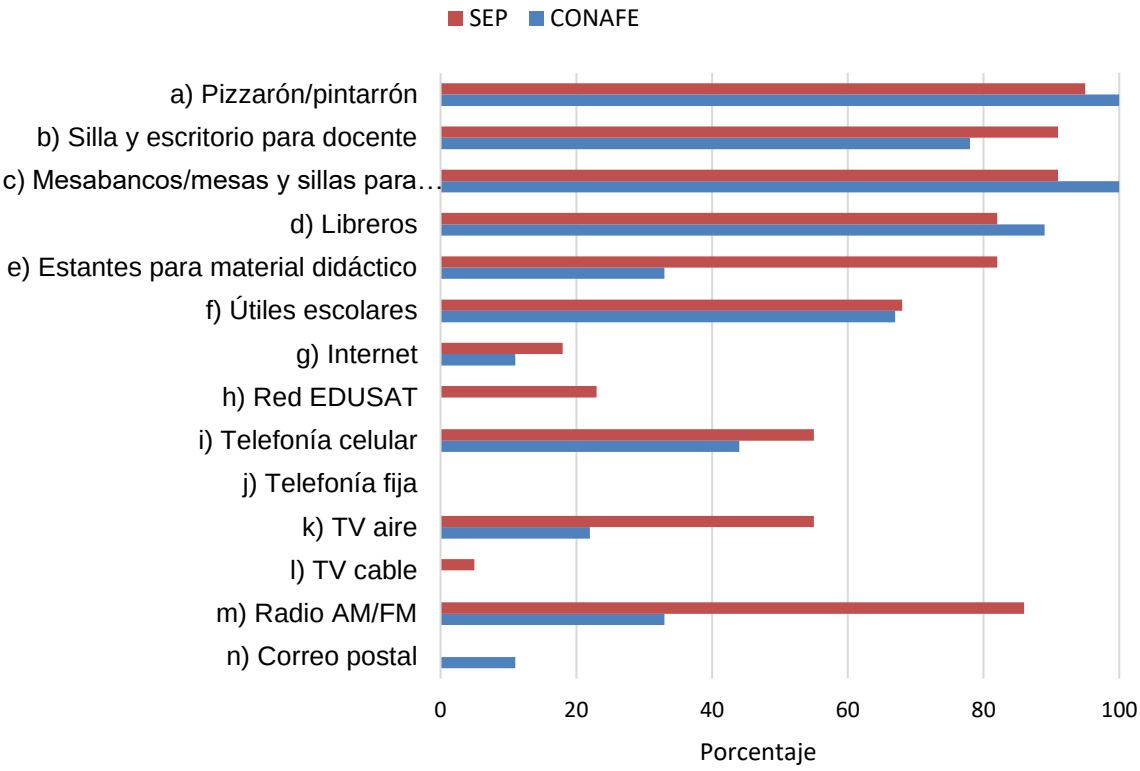
> El dinero es el mismo, la diferencia es cómo gasto, si yo lo gasto en otras cosas, le resto a lo sustantivo, hay que tratar de cambiar la proporción, a que sea más gasto hacia lo sustantivo, me refiero a equipamiento, mobiliario, y menos gasto administrativo/burocrático. Ese es problema nacional (…) es como el tema de conectividad (…) no existe un programa federal que resuelva el problema del Internet porque es demasiado dinero, no existe la estructura para hacerlo ni el dinero para darle, no sólo conectar, sino el mantenimiento. Hay que pensar en otras soluciones, lo mismo con el equipamiento (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

Al evitar la solicitud de mobiliario mediante oficios, bajo el esquema de regionalización implementada en el estado a través de los CEDE la asignación de mobiliario se basa en información más realista del contexto local, proporcionada por los supervisores, acercando el servicio a las escuelas más alejadas de los centros urbanos y capitales.

A nivel nacional, de acuerdo con el reporte de docentes de 4°, 5° y 6° de primaria, 78% de los grupos de dichos grados cuenta con mobiliario para todos los estudiantes en condiciones buenas o regulares. En las modalidades indígenas se encuentran los peor equipados: 53.5% de los grupos de las escuelas indígenas de tipo multigrado cuenta con mobiliario en el aula para todos sus estudiantes y en condiciones aceptables; esta proporción aumenta para las escuelas indígenas de tipo no multigrado hasta en 59% de los grupos (INEE, 2016b).

En el nivel micro, los resultados de la cédula sobre infraestructura respecto al equipamiento escolar en las escuelas visitadas de SEP y CONAFE, indican lo siguiente:

Gráfica 33. Equipamiento con el que cuentan las escuelas multigrado evaluadas por sistema educativo



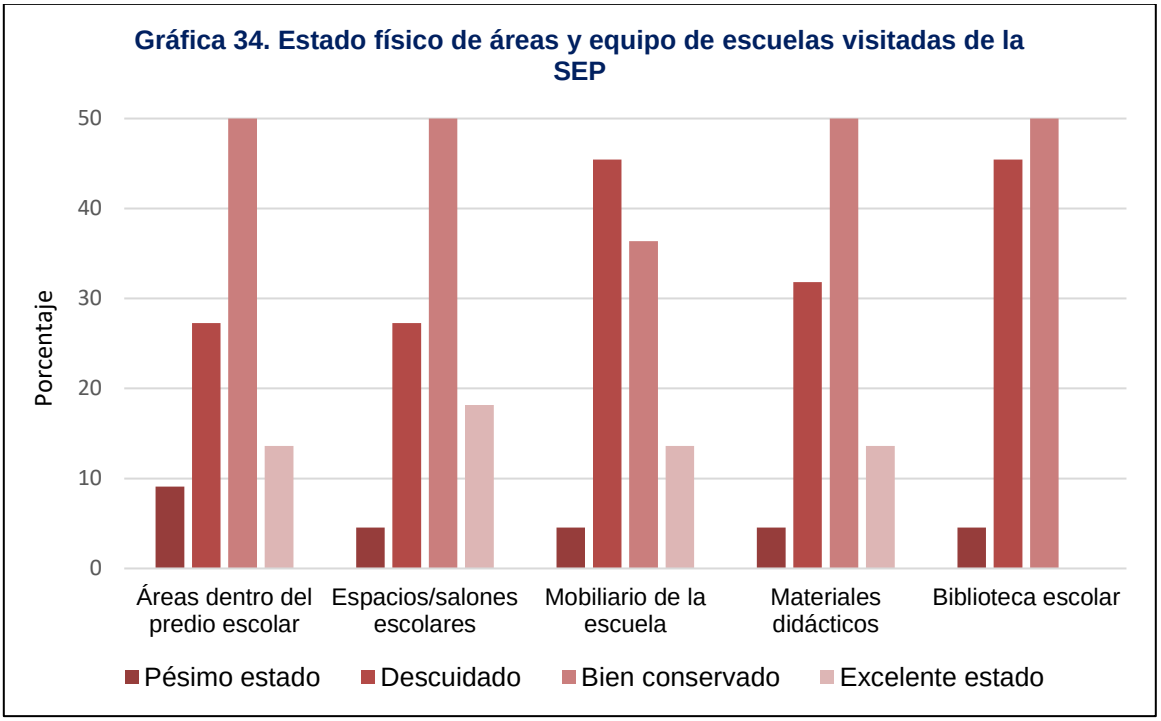
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

Como se puede apreciar, un porcentaje reducido de escuelas carece de mobiliario suficiente para el número de alumnos, sin embargo, la opinión de docentes y padres de familia refleja de manera más fiel las necesidades de mobiliario o la suficiencia para llevar acabo las actividades escolares dentro del aula. Habiendo escuelas donde el mobiliario escasea, y escuelas en las que no: “Acá como ve los mobiliarios muy reducidos, van a ver mobiliarios que están dañados, yo realmente cuando vengo a trabajar a veces trabajo aquí afuerita con mi sillita porque el espacio es reducido y no hay mesa para trabajar” (Yuc_Micro_Ent ind_#2_SEP_FSA). Otros entrevistados mencionan “Yo creo que sí tengo suficiente mobiliario, sí, tengo suficiente y veo que están en buenas condiciones” (Yuc_Micro_Ent Ind_#7_SEP_Mo); “Veo el preescolar bien, no siento que le haga falta nada (…) recibimos mobiliario como sillas, mesas” (Gto_Micro_Ent Ind_#5_SEP_AEL_Mo). Uno más destaca: “Nos faltan mesas, estamos batallando que tenemos más niños, aquí, por ejemplo, faltan porque nos llevamos a los salones” (Dgo_Micro_Ent Grup_#6_SEP_Mo).

A nivel nacional, el porcentaje de grupos de 4°, 5° y 6° grados cuyos estudiantes tienen muebles en buenas condiciones o regulares condiciones para sentarse y escribir alcanza 78.2%. Mientras que en las modalidades indígena multigrado y general multigrado, alcanza 53.5% y 68.3%, respectivamente, por debajo del porcentaje nacional (INEE, 2016b).

La información proporcionada por docentes, revela esa carencia aún existente en escuelas multigrado, donde fue más común escuchar que el mobiliario no resultaba suficiente para la matrícula, o bien, que no se encontraba en condiciones adecuadas para su uso. En cuanto al estado físico del mobiliario de las escuelas, los resultados de las cédulas de equipamiento e infraestructura, mostraron los siguientes resultados:

Gráfica 34. Estado físico de áreas y equipo de escuelas visitadas de la SEP



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

Se puede observar que del total de 22 escuelas de la SEP en la mitad de ellas el estado del mobiliario escolar está descuidado (45.45%) o en pésimo estado (4.54%), como señala un docente de Durango: “Las mesas que están aquí pues ya están despegadas, datan de muchos años atrás entonces, sí están en malas condiciones, pero las de las aulas intentamos que se quedaran como que las mejores, al menos que no se

despegaran para que los niños no se machucaran mucho con estas (Dgo_Micro_Ent Grup_#3_SEP_Mo).

Con base en la información expuesta consideramos que el equipamiento en las escuelas multigrado no es suficiente en la totalidad de ellas, es importante señalar que aun en escuelas donde el mobiliario para alumnos es suficiente, el estado del mismo no es el adecuado para el desarrollo de actividades educativas, debido a la falta de renovación o sustitución de sillas y mesas que presentan signos de deterioro.

4.6.1.4. Pertinencia en el equipamiento

El equipamiento escolar considerado pertinente para una escuela multigrado es el mobiliario (pizarras o pintarrones, mesas y sillas) que se adaptan a las actividades pedagógicas de carácter colectivo e individual. Contempla equipamiento para el trabajo por rincones, biblioteca y trabajo grupal (INEE, 2017b). Así, el diseño de un mobiliario multigrado permitiría el desarrollo de actividades comunes y diferenciadas, así como distintos agrupamientos entre alumnos de distinta edad, grado escolar y nivel de desempeño, características y dinámicas propias de un aula multigrado.

Si bien el mobiliario por definición se guía por parámetros ergonómicos y de resistencia de materiales con los cuales está hecho, autoridades locales mencionan que:

> No ha habido nadie que nos diga sobre el diseño de mobiliario [multigrado] (…) Una escuela multigrado tiene ciertas características, los grupos no van a ser tan grandes. Se puede trabajar más en equipo, se pueden hacer mejores mesas, más que la butaca. Que creo que, en parte, todos estos diseños de equipamiento van hacia allá. A trabajar en equipo, y nosotros compramos mobiliario como cualquier escuela para la escuela multigrado (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

Lo que sugiere que, en la actualidad, no haya ninguna diferenciación o especificidad entre el mobiliario utilizado por alumnos multigrado y el utilizado por alumnos unigrado.

Al respecto, AEL de los estados, advirtieron sobre el uso de mesas binarias o trapezoidales (que juntas forman un hexágono), que permiten la movilidad y agrupamientos distintos, se utiliza por alumnos de hasta 2° de primaria, y en algunos casos de hasta 3° o 4°, en adelante se utilizan mesa-bancos o pupitres con paleta para alumnos de hasta 3° de secundaria.

Considerando la necesidad de investigación alrededor de temas comunes en grupos multigrado, la disponibilidad de equipamiento de cómputo con servicio de Internet, así como tecnologías que permitan el acceso a información a distancia en escuelas rurales apartadas de centros urbanos, el acceso a este tipo de equipamiento se vuelve pertinente para la enseñanza y el aprendizaje en contextos de escuelas multigrado.

De esta manera identificamos que, para el caso de las escuelas telesecundarias, modelo de escuela diseñado para la enseñanza a nivel secundaria a través de transmisiones de televisión, dirigido principalmente a escuelas de regiones rurales o de difícil acceso, existe un desuso de la Red EDUSAT, sistema de televisión con señal digital para la enseñanza en telesecundarias. Señalado por autoridades educativas federales:

> Al paso de los años, lo que hemos descubierto es que ha habido un abandono en términos de mantenimiento y sustitución de los equipos porque es muy caro un kit de recepción, y empezó a ir un poco a la baja, de acuerdo a nuestro propio levantamiento de datos, hemos descubierto que la Red EDUSAT ha caído, en muchas de las escuelas telesecundarias ya es una cantidad significativa (Macro_Ent Ind_#1_DGME)

En ese sentido, de acuerdo con mismas autoridades, la Red ha quedado rebasada debido a inconsistencias en términos de mantenimiento y utilización de nuevo equipamiento, quedando obsoleta debido al alto costo que supone mantener un decodificador que recibe la señal del satélite que la transforma para que pueda ser recibida de manera analógica en los televisores, resultado de un deterioro natural sufrido con el tiempo. De igual forma a nivel meso, autoridades locales señalan la falta de transmisión, de televisiones, de una estructura pertinente e incluso de energía eléctrica para que las telesecundarias puedan funcionar adecuadamente.

Lo sucedido con las telesecundarias en el país, indica no sólo que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no deben ser privativas de la ciudad y el medio urbano, sino que en zonas rurales se vuelven en mayor medida una necesidad para una educación de calidad en igualdad de condiciones, debido a la falta de servicios para acceder a la información en estas regiones.

Ante esta necesidad, en el estado de Yucatán se implementó el Programa Estatal de Apoyo para la Gestión Escolar (PEAGE) de 2014 a 2016, el cual, conjuntó presupuesto del PETC, un recurso remanente del Programa Escuelas de Calidad y fondos del PRE,

donde el estado invirtió cierta cantidad de dinero más, con el que se formó un fondo común para poder atender a 2,200 escuelas que recibieron entre $30,000 y $40,000 pesos para el equipamiento de las escuelas como uno de sus componentes. Asimismo, con la regionalización de los CEDE señalada más arriba, un ingeniero informático brinda soporte técnico y reparación de servicio de computo como parte del esquema de mantenimiento emergente.

A nivel federal, el PRE incluye el Componente Seis para el desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional que comprende cuatro tipos de apoyo: 1) Equipamiento, contratación de adquisición, arrendamiento de bienes y servicios diversos para las comunidades escolares que incluyan, entre otros, instalación, soporte, mantenimiento y/o monitoreo; 2) Recursos educativos digitales, contratación de adquisición y de servicios de recursos educativos digitales; 3) Mesa de ayuda, contratación del servicio para la recepción y atención de dudas técnicas y pedagógicas; 4) Soporte a los docentes en el uso y aprovechamiento de las TIC, instrumentación de las estrategias de soporte y acompañamiento a los docentes en el uso y aprovechamiento de las TIC por parte de la AEL (DOF, 2016b). Sin embargo, de acuerdo con autoridades educativas, las escuelas multigrado no son idóneas para ser beneficiadas con este componente, debido a que tienen que cumplir con mínimas condiciones de infraestructura, servicios y seguridad con las que difícilmente cuentan escuelas rurales que carecen de espacios educativos básicos:

> Fueron 46 escuelas beneficiadas por el PRE en el componente seis de acceso a TICs, pero definitivamente no serían las multigrado beneficiadas, porque parte de los recursos, requisitos y lo que se estableció desde el inicio, en este proceso fue que las condiciones de conectividad, instalaciones, seguridad, una serie de requisitos (…) tratando precisamente de evitar los errores que se cometieron con otras iniciativas de inclusión digital. Que Enciclomedia, que precisamente se las otorgaron a escuelas, pues que no tenían seguridad, no tenían conectividad. Entonces, llegas con los equipos, llegas con todo el equipamiento para darles ese beneficio y no están las condiciones para desarrollarlo. Partieron desde un principio, de marzo a abril, se realizaron las encuestas (…) nos mandaron una base muy amplia como de 476 escuelas a diagnosticar las cuales tenían las condiciones óptimas para poder llevar a cabo el proyecto. De esas 476, nomás quedó el 10%. Quedaron 46 escuelas (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

A nivel micro fue común encontrar en las escuelas multigrado, equipos de cómputo obsoletos, impresoras inservibles y equipos como tabletas o laptops subutilizadas por la

falta de conexión a Internet, y proyectores y televisiones que no se usan por falta de energía eléctrica. En paisajes serranos y comunidades recónditas donde la señal de telefonía celular no tiene cobertura y el traslado a cabeceras municipales para el cumplimiento de procesos administrativos significa ausentarse durante periodos largos de las escuelas, equipos de cómputo con conexión a internet son herramientas útiles para docentes multigrado y figuras de supervisión y acompañamiento que los auxilian para cumplir con la entrega de documentación y para comunicarse con personas del exterior.

Por lo tanto, el equipamiento con el que cuentan las escuelas multigrado no es pertinente al tener mobiliario que propicia el trabajo colaborativo únicamente hasta los primeros grados de primaria. Asimismo, el número de escuelas multigrado que cuentan con medios digitales con acceso a Internet representa un número nimio, por ejemplo, de las escuelas multigrado visitadas del sistema regular sólo el 18% cuenta con este servicio. Ante la dificultad para transportar libros y materiales impresos, la insuficiencia de este servicio y de equipamiento tecnológico en escuelas multigrado, significa no contar con equipamiento pertinente dentro de contextos geoGráficos de aislamiento en que se ubican, negando así, la posibilidad de consultar fuentes de información digitales o en línea.

4.6.2. CONAFE

4.6.2.1. Suficiencia en la infraestructura

La información contenida en los Lineamientos Operativos del CONAFE, publicados en diciembre de 2016, establece que las Delegaciones Estatales son responsables de la operación de los servicios instalados en sus respectivas entidades. El proceso para la instalación del servicio comienza en la Dirección de Administración y Finanzas, instancia que anuncia y otorga a las Delegaciones su presupuesto autorizado para la realización de obras. Por su parte, las Delegaciones gestionan la realización de las obras, dan control y seguimiento al avance de construcción y rehabilitación de las mismas y participan en el proceso de entrega-recepción. Las Delegaciones tienen la función de informar a la Subdirección de Infraestructura del proceso de los trabajos de infraestructura educativa, instancia que verifica que el Programa Anual de Obra Pública de precierre se encuentre dentro de las metas y el presupuesto autorizado (CONAFE, 2016c). Proceso detallado de igual modo en las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2018 (DOF, 2017c).

Por otra parte, el Manual de Organización General del CONAFE, publicado en septiembre de 2017, señala algunas funciones desempeñadas por determinadas Direcciones en materia de infraestructura y equipamiento escolar. A cargo de la Dirección de Delegaciones y Concertación con el Sector Público se encuentra la función de "establecer los mecanismos de trabajo a efecto de verificar la calidad de las obras y el cumplimiento de los procedimientos establecidos en materia de infraestructura educativa, mobiliario y equipamiento escolar" y la función de "captar las necesidades de las Delegaciones Estatales en materia de infraestructura educativa, mobiliario y equipamiento escolar; así como para el equipamiento de las figuras educativas" (DOF, 2017b). Por otra parte, la Dirección de Planeación y Evaluación a través del Departamento de Estadística y Padrones establece las funciones de "supervisar la consistencia y congruencia de la información plasmada en los módulos que integran el Sistema Integral de Información e Infraestructura para el Fomento Educativo [SIIINAFE]", y "coordinar la operación y el desarrollo del Sistema Integral de Información e Infraestructura Nacional para el Fomento Educativo (SIIINAFE)" por medio de la Subdirección de Informática (DOF, 2017b).

Sin embargo, pese a la información disponible en los documentos oficiales, en entrevista con AEF se señaló la falta de un programa presupuestario exclusivo para infraestructura dentro del CONAFE para apoyar la construcción y remodelación de infraestructura de la totalidad de centros comunitarios para su adecuado funcionamiento por falta de inequidad presupuestal en comparación con la SEP (Macro_Ent Grup_#2_CONAFE).

La situación de la infraestructura de escuelas comunitarias valorada como una de las más delicadas, es una interrogante que en la actualidad también observan las AEL en consonancia con AEF, quienes mencionaron una necesaria reforma estructural o financiera a la par del nuevo Modelo ABCD que logre mejorar la educación de manera integral, entre ellas las condiciones en que se desarrolla con una mejor infraestructura: "Por el tiempo que lleva el CONAFE operando en el país y en el estado, se debería contar con escuelas y aulas propias, desgraciadamente no contamos con esta infraestructura en varios centros educativos" (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Ante la insuficiencia de aulas señaladas en Yucatán, el PRE representa el principal fondo que opera para atender las necesidades de infraestructura y equipamiento dentro del CONAFE, al atender comunidades escolares de escuelas públicas de educación básica

que presentan mayor rezago en sus condiciones de infraestructura física y de equipamiento, ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación.

A partir de la información proporcionada por el equipo federal del PRE, identificamos que, de los montos totales otorgados por el PRE a escuelas comunitarias del CONAFE, ha habido una clara disminución en los últimos ciclos escolares: $759,447,320 pesos (2014-2015), $490,800,00 pesos (2015-2016), y $122,594,240 pesos (2016-2017), reflejada en el número de escuelas beneficiadas por el programa (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE). La baja en el presupuesto se relaciona con la implementación del programa Escuelas al CIEN, donde se establece que el INIFED, con base en diagnósticos arquitectónicos e ingenieriles, sea el que retome todo en materia de infraestructura física y administre el recurso destinado para el Componente Uno, referente a la atención de las carencias físicas de las escuelas en los rubros antes señalados de: a) Construcción, remodelación, ampliación, demolición, habilitación y mejoramiento de espacios educativos; b) Infraestructura hidro-sanitaria y acciones para procurar acceso a agua potable; y, c) Mobiliario básico del aula y de otros espacios educativos (DOF, 2016b), con el cual fueron beneficiados centros comunitarios del CONAFE.

Tabla 29. Escuelas beneficiadas por el Componente Uno (PRE) por tipo de organización y Ciclo Escolar

Ciclo Escolar	2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	#	%	#	%	#	%
Completa	7,407	43.0	7,940	45.0	2,341	68.1
Multigrado	5,015	29.1	4,840	27.4	954	27.7
CONAFE	4,802	27.9	4,857	27.5	-	-
Total	17,224	100	17,637	100	3,440	100

Fuente: Tabla tomada de la presentación PowerPoint proporcionada por el equipo del PRE federal (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

El Componente Uno no contempla montos de asignación para el CONAFE para el ciclo 2017-2018, asignándole al PRE únicamente la responsabilidad de atender aquellas necesidades relacionadas con el mantenimiento de la infraestructura como mencionan AEF:

> Creo que independientemente de que el INIFED sea responsable de la infraestructura, el programa durante el tiempo que tuvo el Componente Uno fue

> muy importante porque la mayor relevancia que tiene es la efectividad que tiene la organización porque directamente lo hacían las comunidades, y sobre todo, tenían la capacidad de decir cuáles eran sus prioridades en función de las experiencias que tenían en el uso de las instalaciones y eso es mejorar las condiciones para un mejor aprendizaje (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

Respecto a los lineamientos de operación del Componente Uno en donde establece el rango mínimo de 51 a 100 alumnos, el equipo técnico del PRE expresó que se atienden escuelas de educación indígena, general y comunitaria con una matrícula menor que van desde 10 hasta 30 alumnos, para las cuales se fijó un monto base en promedio de $30,000 pesos, y a partir de la cual, se da una cantidad adicional por alumno, de tal manera que fluctúa dependiendo de la matrícula de la escuela. Sin embargo, en los casos de servicios comunitarios del CONAFE que sus instalaciones no son propias, no pueden ser beneficiadas debido a que se establece como requisito para poder recibir recursos, acreditar el espacio con documentación o título de propiedad. Asimismo, los montos asignados con base en la matrícula se asignan en función de cuántas aulas se necesitan, cuantos baños se requieren, cuánto consumo de agua o luz presentan, sin embargo, dicha normatividad no favorece a escuelas que, aunque pocos alumnos tienen como las multigrado, mayores carencias en infraestructura y equipamiento presentan debido a su ubicación o a la carencia de servicios en sus comunidades, lo que vuelve compleja la asignación equitativa del presupuesto de programas educativos para la diversidad de contextos que existen en el país.

De acuerdo a lo expresado por el equipo federal del PRE, los montos asignados se determinan de acuerdo a las disponibilidades financieras y la matricula reportada en la Estadística 911, y es el mismo CONAFE el que hace la selección de escuelas y el que las valida. Respecto a este tema, a nivel meso algunas AEL argumentaron que la validación de escuelas es a partir de una selección rígida, un catálogo proveniente de oficinas centrales con las comunidades que son factibles de recibir apoyo, las cuales muchas veces, no son las que lo requieren con mayor urgencia, por lo que se habla de la necesidad de una actualización:

> Ese catálogo no se basa mucho en qué comunidades tienen más necesidad, hay comunidades que tienen mucha más necesidad y tienen más rezago y no vienen factibles para atenderse (…) No aparecen en el catálogo, o aparecen con un número que no podemos. Nada más podemos integrar las que están del uno al tres y esas otras comunidades están en siete, en ocho o en diez (…) solicitan que

> los apoyemos con esa base, de hecho, si nosotros programamos una comunidad que esté fuera de base, no se puede (Meso_Sin_Ent_Grup_#1.1_CONAFE).

En relación al Componente Dos correspondiente al desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, es mayor el número de escuelas multigrado beneficiadas:

Tabla 30. Escuelas beneficiadas por Componente Dos (PRE) por tipo de organización y Ciclo Escolar[45]

Ciclo Escolar	2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Consolidada	6,278	41.3	9,294	48.5	11,876	55.3	7,858	42.0
Multigrado	8,925	58.7	9,856	51.5	7,164	33.3	8,677	46.4
CONAFE	-	-	-	-	1,800	8.4	1,819	9.7
Total	15,203	100	19,150	100	21,484	100	18,693	100

Fuente: Tabla tomada de la presentación PowerPoint proporcionada por el equipo del PRE federal (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

Destaca que los recursos económicos otorgados bajo este componente, de acuerdo con la AEF, son utilizados por las comunidades escolares principalmente, en orden jerárquico, para: equipamiento escolar (distinto del Componente Uno), papelería, materiales educativos, mobiliario escolar (distinto al del Componente Uno), fomento de actividades deportivas, artísticas, recreativas y de convivencia, mantenimiento del inmueble escolar, y condiciones de seguridad del inmueble. El Componente Dos de autonomía de gestión permite que las comunidades escolares sufraguen gastos para aquellas necesidades que de manera cotidiana se presentan en la escuela, pero que siguen siendo del ámbito de infraestructura y equipamiento. Sin embargo, las necesidades son numerosas:

> En las escuelas hay demasiadas necesidades, realmente cuando se llega a las escuelas, el recurso se disuelve porque tiene muchos problemas, porque tienen aulas atípicas, entonces es difícil invertir en esas aulas atípicas, se inundan, no tienen impermeabilización, las estructuras de sus puertas, ya no son suficientes, los pisos están irregulares y con los sismos peor, no tienen materiales didácticos, no tienen un anexo de bodega para guardar lo que necesitan, hay muchas carencias entonces los padres y el director de la escuela deciden en función de esas necesidades; cuales son su necesidades a atender, muchas escuelas no

[45] Se considera como escuelas consolidadas las escuelas que reportan tipo de organización completa. Para los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018 CONAFE pasa al Componente Dos (Macro_Ent Grup_DGDGE_PRE).

> tienen drenaje, acceso a agua, tienen que comprar pipas, compran tinacos o lo que necesitan (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

El equipo técnico del PRE a nivel federal externó que para brindar mejor atención a escuelas en contextos rurales requieren contar con información más efectiva de las condiciones actuales de los servicios educativos a beneficiar, ya que algunos no fueron evaluados por el CEMABE en 2013, y por lo tanto no se encuentran en la base de datos del universo de atención, como atestiguan autoridades educativas locales:

> Tenemos una pequeña restricción porque nosotros estamos basados en el CEMABE y en el CEMABE por una u otra razón no está una escuela que requiere del apoyo (…) Tenemos unas que no están en el universo, van para afuera, no podemos proponer a las escuelas que no estén en el censo (…) aquellos que hicieron la encuesta, simplemente no llegaron y por el hecho de que no está, no existe, pero para nosotros sí está, tenemos una figura educativa, tenemos un capacitador y un asistente que continuamente llega a la comunidad (Chis_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE)

Por lo anterior, se identifica un sesgo dentro del universo de escuelas comunitarias susceptibles de ser beneficiadas por el programa, es decir, escuelas que son excluidas de facto dentro de las escuelas pertenecientes a un contexto de por sí marginado.

Para la instalación y mantenimiento de bebederos escolares, perteneciente al Componente Cuatro, autoridades federales sostienen reuniones trimestrales con el INIFED para rendir informes de avances físicos y financieros. En los estados, autoridades locales expresaron que los bebederos no llegan a las comunidades más marginadas, debido al difícil acceso por barrancas o caminos escarpados, y a la calidad del agua que debe cumplir con ciertos niveles, la cual, en zonas de alta marginación no es idónea para su instalación, es incluso, donde el acceso al vital líquido se dificulta más.

Además, AEF del PRE mencionaron que, al ser continuamente fiscalizados en el desempeño de sus actividades comunes como programa, la carga de trabajo administrativo para la rendición de cuentas consume gran parte de su tiempo y esfuerzo, lo que implica también carga administrativa para las escuelas que deben comprobar detalladamente sus gastos, comprobación que se dificulta para escuelas del medio rural donde la proveeduría de materiales es escasa o no cuenta con servicio de facturación.

Los equipos estatales del PRE aplican un diagnóstico o cédula de infraestructura para saber las condiciones en las que se encuentran las escuelas, y así identificar el estado

físico de los centros educativos comunitarios. La disminución presupuestal del PRE mencionada en el nivel macro, se reflejó en los estados con menor cantidad de centros comunitarios beneficiados, los cuales, recibieron inicialmente $50,000 pesos, y en siguientes ciclos únicamente de $30,000 a $40,000 pesos. Aunado a lo anterior, en algunos estados se habló también de un retraso o desfase temporal en la entrega de recursos, debido a que en ocasiones llegan a entregarse después de la mitad del Ciclo Escolar, acortando el tiempo para organizar, decidir, ejercer y comprobar los recursos otorgados.

Debido a la reducción de montos entregados para la infraestructura y el equipamiento escolar, las cantidades resultan limitadas para la compra de materiales, construcción de aulas y sanitarios principalmente, quedando en muchos casos las obras inconclusas por falta de recursos suficientes. Frente a esta problemática, la participación y organización de actividades por parte de padres y madres de familia a través de la APEC es relevante para multiplicar los montos otorgados, no obstante, pese al esfuerzo realizado, no llega a ser suficiente para cubrir los gastos que demanda la construcción de espacios.

Existen tareas donde la APEC se encuentra con determinados obstáculos. En la compra de materiales de construcción, los precios suelen ser más altos dependiendo de la distancia que exista respecto a capitales, cabeceras municipales o centros urbanos, misma distancia que deben transportar los materiales, lo que representa gastos en gasolina, pasajes o viáticos (alimentación) que no están considerados dentro del monto otorgado y que deben ser sufragados por la misma APEC. Mientras que, en la construcción, padres de familia son quienes realizan la mano de obra al tener habilidades o experiencia previa, no obstante, no existe una certificación que la avale como segura, como es el caso de Chiapas:

> Las construcciones que están realizando con el programa del apoyo de la Reforma, me atrevería a decir que un 70-80% de todas las escuelas beneficiadas han construido (…) pero son atípicas, no son construcciones garantizadas por una persona experta en materia (…) no podemos dar un dictamen de seguridad por una normativa, la normativa es la que nos va a decir si es segura o no es segura" (Chis_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

Anterior al cambio en la asignación de recursos en el Componente Uno, la supervisión técnica la realizaba el INIFED y los organismos de infraestructura local quienes contaban

con un listado de los centros que realizarían acciones de infraestructura, sin embargo, eso cambió en 2016, como explica el equipo federal del PRE:

> En el 2016-2017 ya eso se desconcentró y directamente quien contrata por las acciones de infraestructura que pudieran llevarse a cabo porque el Componente Uno ya no lo tenemos, se contrata a organismos de infraestructura, lo hace directamente la autoridad educativa local, que puede ser el organismo [INIFED], puede ser un tercero, una empresa, un colegio, una asociación que tenga técnicamente el conocimiento y la capacidad para poder llevar la supervisión técnica (…) En el caso del PRE se apartaban 2% del recurso que recibía la escuela para pagar la supervisión técnica cuando el caso ameritaba dicha supervisión: la construcción de un aula o la construcción de algo que requería esta atención especializada (…) Otro elemento que es importante mencionar es que el INIFED debe rendirnos un informe semestral de las acciones que llevarán a cabo (Macro_Ent Grup_#1_DGDGE_PRE).

A partir del cambio de esquema en la supervisión técnica, existen gestiones realizadas con municipios, que han conseguido que gobiernos locales apoyen en la construcción de algunos centros en los estados de Guanajuato y Chiapas, en este último principalmente a raíz de recientes sismos que afectaron la región, donde el PRE implementó un plan emergente para 142 escuelas dañadas con $25,000 pesos para cada una. Además del PRE, en el Estado de Chiapas se mencionó la participación del programa Escuelas al CIEN para la construcción de aulas y servicios sanitarios con cisterna y fosa séptica desde 2014 con 128 aulas y 121 sanitarios, 94 aulas y 113 sanitarios en 2015, y únicamente 15 aulas en el ciclo 2016-2017 (Chis_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

Respecto a los lugares donde se encuentran los centros educativos comunitarios, a falta de un terreno donde construirlos llegan a haber donaciones de los mismas personas de las localidades a través de una carta o título de propiedad, o bien, comodatos en los que propietarios prestan terrenos o edificaciones para que sean usados por un tiempo determinado, también sucede que las mismas secretarías de educación estatales ceden una parte de sus terrenos o prestan aulas para CONAFE. Como ejemplo en el estado de Guanajuato, se mencionó que 70% de los espacios son de CONAFE, y 30% son prestados, ya sea por la localidad o por una escuela de servicio regular (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Como se mencionó en el apartado de subsistema SEP, las carencias de infraestructura en escuelas multigrado son múltiples y profundas, al no poder disponer de lo más básico

como un aula o sanitarios adecuados, insuficiencia que se convierte en una constante en las regiones rurales y marginadas del país como atestiguan autoridades de San Luis Potosí:

> Tenemos una gran carencia áulica y sanitaria, pero la situación sanitaria recae más allá del problema áulico porque bien o mal cualquier espacio pude ser adaptado ahora con el modelo ABCD, pero mientras no tengas una infraestructura sanitarias generas otros problemas coadyuvantes en el propio entorno educativo, llámese sanitario, llámese de otra índole, la más problemática en ámbito social es la sanitaria, el 23% de nuestros planteles tiene cobertura sanitaria, y de ese veintitrés ninguna tiene agua sobre red de agua potable, entonces son condiciones que tenemos que abarcar (SLP_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL)

Coincidente con lo anterior, las carencias más urgentes en centros comunitarios del CONAFE reportadas por LEC y miembros de la APEC, fueron precisamente la falta de baños que comparten con otros niveles, o que sencillamente no existen; y salones para sus clases. Otros elementos fueron la construcción de una barda debido al peligro que representa un barranco, y una instalación eléctrica adecuada.

Respecto a los títulos de propiedad de los terrenos escolares, en prácticamente todos los casos tienen conocimiento LEC y APEC, de cartas de donación a CONAFE.

Mientras que el pago de servicios, fue más común que en escuelas del subsistema regular, encontrar que madres y padres de familia debían pagar los servicios públicos de agua y luz cuando el municipio no se comprometía a pagarlos. E igualmente casos en que la comunidad entera paga su propio consumo, o que obtienen agua de fuentes alternas, aledañas a las escuelas.

La participación de los miembros de la APEC incluye hacerse cargo de la limpieza de la escuela, hacer cooperaciones para comprar materiales de uso corriente, la gestión con el ayuntamiento para la construcción de nuevas aulas, y organizar eventos y actividades para recaudar fondos para la escuela cuando no cuenta con fondos suficientes para construcción, equipamiento y mejoramiento de la escuela.

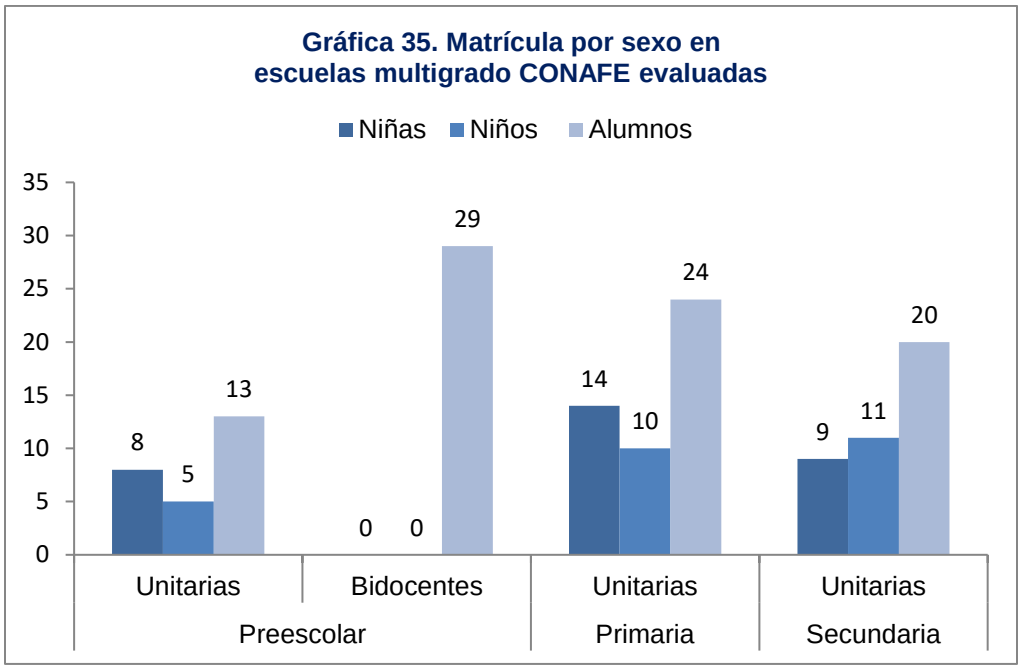
En una escuela comunitaria del estado de Guanajuato, se identificó la contaminación de cuerpos de agua en la localidad, la cual, de acuerdo a testimonios de LEC y APEC, no es apta para tomarse, al estar contaminada con arsénico y plomo debido a la presencia de una mina en las inmediaciones de la escuela:

> El agua de la llave, al menos yo, la uso para todo, menos para tomar. Pero para bañarse, para lavar, lo ideal sería no usarla, pero no hay de otra (…) yo les comentaba, siempre cuando preguntan es que, cómo nos damos cuenta sobre eso, es que cuando mi niña estaba muy chiquita, estaban saliéndole las muelas y le estaban haciendo una manchita entonces yo sí me preocupé y la llevé al dentista y me dijo el dentista que no eran caries, era por el agua que estaba consumiendo, que lo ideal era que no se consumiera porque le estaba afectando los dientes que se descalcifican (Gto_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_APEC).

Lo anterior es un ejemplo de las condiciones de precariedad existentes en el medio rural, que, ante la falta de un acceso alterno a agua, pone en riesgo la salud de Líderes para la educación, madres y alumnos que forman parte de la comunidad afectada. Riesgo ante el cual es posible lidiar si se cuenta con infraestructura pertinente.

A nivel nacional, de acuerdo con la percepción de docentes sobre la adecuación del tamaño de su salón de clases respecto de la cantidad de estudiantes en su grupo, se encontró que 31% lo consideran pequeño para el número de estudiantes. En tanto que 36.7% de LEC afirmaron lo mismo sobre sus aulas en escuelas comunitarias del país (INEE, 2016b).

A nivel micro, se aplicó la cédula de información para conocer las condiciones de la infraestructura y los servicios de los que disponen las localidades y los centros educativos comunitarios visitados, cédulas de las cuales se cuenta con nueve registros: tres de Durango pertenecientes a los municipios de Canatlán y Santiago Papasquiaro; tres de Guanajuato del municipio de San Luis de la Paz; y tres de Yucatán de Motul, Peto y Tixcacalcupul; todos ellos ubicados en localidades con alto y muy alto rezago social. De acuerdo al nivel educativo: tres fueron de nivel básico (preescolares), tres de nivel intermedio (primarias) y tres de nivel avanzado (secundarias). De los tres preescolares multigrado de CONAFE visitados dos son unitarios y uno bidocentes; las tres primarias son unitarias; y las tres secundarias son unitarias también. La matrícula atendida por esas nueve escuelas se muestra en la Gráfica 35, a continuación:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

Es preciso señalar que el preescolar bidocente localizado en Yucatán atiende a 29 alumnos, sin embargo, no fue posible tener el número de alumnos atendidos por sexo. En total, la matrícula de estas escuelas fue de 86 alumnos, 31 mujeres y 26 hombres identificados.

Con el objetivo de hacer comparables las cifras entre las escuelas multigrado de la SEP y CONAFE, se generaron los porcentajes de los espacios con los que cuentan y se organizaron en la siguiente Tabla:

Tabla 31. Espacios con los que cuentan las escuelas multigrado evaluadas por sistema educativo

Espacios con los que cuentan	% SEP	% CONAFE
a) Salón (es) de clase	95.45	100*
b) Salón de usos múltiples	31.82*	0.00
c) Biblioteca	50.00*	33.33
d) Aula de cómputo o medios	22.73*	0.00
e) Patio (área verdes)	77.27*	33.33
f) Área de juegos	40.91*	22.22
g) Plaza cívica	77.27*	33.33
h) Canchas deportivas	45.45*	22.22
i) Huerta (parcela escolar)	31.82*	0.00

j) Cooperativa / tienda escolar	9.09*	0.00
k) Baño común para niños y docentes	81.82*	55.56
l) Baño exclusivo para niñas y niños	68.18*	55.56
m) Baño exclusivo para docentes	18.18	22.22*
n) Habitación para docentes	13.64	44.44*
o) Comedor	36.36*	22.22
p) Cocina	40.91*	22.22
q) Dirección	27.27*	0.00
r) Oficinas especiales para docentes	0.00	0.00

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

Como se puede observar a través de los asteriscos en los diferentes rubros, las escuelas multigrado de la SEP visitadas cuentan con mayor número de espacios en comparación con las escuelas comunitarias, con excepción de que en la totalidad de éstas últimas contaron con un salón de clases; y tuvieron una mayor proporción de escuelas que contaron con un baño exclusivo para docentes (22.22%) y habitación para docentes (44.44%). También destaca en escuelas del CONAFE, la completa inexistencia de salones de usos múltiples y aulas de cómputo.

Expuesta la información anterior, podemos afirmar que la infraestructura en escuelas comunitarias es insuficiente debido a la escasez de presupuesto para construcción y rehabilitación de servicios educativos señalada por autoridades federales y estatales que evidenciaron las profundas carencias que se viven en un amplio sector de servicios educativos. Insuficiencia que aunque a nivel nacional se ha buscado atender con la implementación del PRE, este programa ha disminuido su participación en CONAFE con el retiro del Componente Uno en el último Ciclo Escolar. Asimismo, se observa la amplia participación de padres de familia en la recaudación de fondos para la compra de material de construcción y la prestación de mano de obra para la construcción de aulas, lo que corrobora y refleja la insuficiencia de presupuesto señalada en el nivel meso y macro que debe ser sufragada por miembros de la APEC.

4.6.2.2. Pertinencia en la infraestructura

Considerando la pertinencia de la infraestructura para la organización de un grupo multigrado por rincones de trabajo, un hallazgo encontrado en el que se designa un espacio educativo propicio para ello, fue un servicio comunitario del nivel intermedio del estado de Durango donde se construyó un “Rincón del Asesor Pedagógico Itinerante

(API)", un espacio delimitado por dos paredes que ocupa una cuarta parte del aula que permite el trabajo exclusivamente del API con alumnos rezagados a los que brinda atención. De esta manera, se puede trabajar con un rincón de lectura, diferenciado del espacio común en que trabaja otro grupo más amplio con el LEC frente al pizarrón, facilitando, además, la movilidad de los alumnos al interior del aula.

También, en el trabajo de campo micro, en los Yucatán y Durango, se encontraron aulas diseñadas con un baño con regadera y un dormitorio para el LEC con una puerta adicional independiente, lo que facilita la tarea docente del Líder proporcionando una habitación dormitorio adecuada para vivir como mencionan autoridades locales de Sinaloa:

> Lo último que se estuvo haciendo en infraestructura también me agradó mucho por la necesidad que se tiene en CONAFE. Se estuvieron construyendo aulas, baños y un dormitorio (…) atiende estos tres elementos que son fundamentales puesto que el docente permanece en la comunidad en la gran mayoría de los casos y el hecho de que les hubieran considerado hacerles un cuartito para ellos pues es de gran apoyo (…) en la gran mayoría de las comunidades las familias les dan alojo, pero las condiciones de cómo están construidas sus casas no les alcanzan para asignarles un espacio digno, además de que son familias numerosas (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL)

En entrevista con AEL de Chiapas, se precisó que se construyeron en proporción 4% de estos módulos dentro del universo de los servicios comunitarios dentro del mismo Estado (Chis_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

Respecto a la disponibilidad de servicios públicos en las localidades en que se encuentran las escuelas comunitarias visitadas se expone una Tabla con los siguientes datos a partir de la cédula de infraestructura aplicada.

Tabla 32. Servicios disponibles a 1 km de las escuelas multigrado evaluadas por sistema educativo

Servicios disponibles a 1 km	% SEP	% CONAFE
a) Transporte público	54.55	55.56*
b) Alumbrado público	77.27	88.89*
c) Caminos pavimentados	59.09*	22.22
d) Seguridad pública / policía	36.36*	11.11
e) Centros de salud / clínica	31.82	44.44*
f) Correo postal	4.55	33.33*
g) Telefonía fija	18.18	33.33*
h) Telefonía celular	63.64	88.89*

i) Internet	36.36*	22.22
j) Radio FM/AM	90.91*	77.78
k) TV aire	63.64	77.78*
l) TV cable	45.45	55.56*
m) Mercado / tianguis	4.55	11.11*
n) Papelería	31.82	33.33*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

Con base en los números expuestos, observamos que el CONAFE en algunos cuenta con mayor porcentaje de servicios que las escuelas de la SEP, sin embargo, es importante identificar que esa mayoría es relativa, si recordamos el número de escuelas comunitarias visitadas (9) respecto de las escuelas regulares (22), aun así, los porcentajes en ámbitos como salud (44.44%), seguridad (11.11%), acceso a venta de alimentos (11.11%) y conexión a Internet (22.22%), distan mucho de llegar a la mitad de las localidades visitadas en ambos subsistemas educativos.

Ante algunas de estas necesidades, como parte del Modelo ABCD, existe un apartado sobre Proyectos Comunitarios en el cual se invita a personas de la comunidad en general y padres y madres de familia a organizar y llevar a cabo un Proyecto Comunitario para mejorar las condiciones dentro de la comunidad y las escuelas. Entre ellos existe uno sobre infraestructura para realizar mejoras a la escuela: impermeabilizar, pintar, reparar, etc. Para su seguimiento se da de alta el proyecto en una plataforma digital llamada Sistema Integral de Información e Infraestructura Nacional para el Fomento Educativo (SIINAFE).

En Yucatán, por ejemplo, se destacaron dos proyectos por las AEL, donde dos comunidades de los municipios de Motul y Valladolid, construyeron un comedor y una secundaria comunitaria, respectivamente, con materiales de la región como zacate, madera, adobe:

> Como parte de los proyectos comunitarios que trabaja CONAFE es el estudio de la comunidad (…) se habilitó otra vez el espacio como parte de esa demostración de que quieren el servicio en la comunidad, es un esfuerzo porque la escuela la habían descuidado los padres, estaban los cristales tirados y ya nadie hacía nada, y con eso pues, nadie se quería quedar en la comunidad por las condiciones inadecuadas para los niños quienes ya tampoco querían ir a la escuela porque estaba hecho un desastre (Yuc_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_FSA).

En Sinaloa y Durango se comentó la existencia de escuelas construidas con concreto y lámina como los materiales donde se registran temperaturas más extremas, mucho calor o mucho frío dependiendo de la época del año, así como adobe, madera y "multipanel" como materiales que son más térmicos y que limitan la transmisión de calor en ambas condiciones. Sin embargo, el material de construcción empleado determina el costo de la obra, cuyo empleo está sujeto al presupuesto disponible en cada escuela, que como se revisó en apartados anteriores, es más reducido en escuelas multigrado.

En cuanto a la disponibilidad de servicios públicos, a nivel nacional 3.1% de las escuelas primarias no cuenta con ningún servicio básico (agua, luz, drenaje), esto se agrava en las escuelas comunitarias en donde 13.2% no cuentan con ningún servicio público, y 30.5% cuenta con un solo servicio básico (INEE, 2016b).

Mientras que las escuelas comunitarias visitadas, los datos obtenidos a partir de las Cédulas de Infraestructura, los servicios con los que cuentan son los siguientes:

Tabla 33. Servicios con los que cuentan las escuelas multigrado evaluadas por sistema educativo

Servicios	% SEP	% CONAFE
a) Electricidad de red pública	90.91	100.00*
b) Panel solar	9.09*	0.00
c) Generador eólico	0.00	0.00
d) Equipamiento para altas/bajas temperaturas	31.82*	22.22
e) Gas estacionario/tanques	36.36*	22.22
f) Agua corriente	45.45	66.67*
g) Agua potable	59.09*	55.56
h) Red de drenaje	31.82	44.44*
i) Recolección de residuos	22.73	33.33*
j) Red de desagües pluviales	13.64*	11.11
k) Barda o cerco de seguridad	77.27*	66.67
l) Rampas para personas con discapacidad	27.27*	11.11

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

De la Tabla anterior, cabe destacar que alrededor de la mitad de los centros comunitarios visitados no cuenta con agua potable ni con red de drenaje, mientras que con el servicio de electricidad cuentan todas las escuelas visitadas. En contextos que se pueden encontrar en Yucatán, Durango o Sinaloa con altas temperaturas, la instalación de ventiladores y aires acondicionados se convierte en una necesidad para que las clases

logren desarrollarse de manera adecuada, no obstante, sólo en 22.22% de las escuelas del CONAFE fueron encontrados equipamientos para altas temperaturas. La instalación de dicho equipamiento representa costos para su compra y uso, que, sin la adecuada infraestructura eléctrica, no es posible su instalación. En lugares donde la temperatura es más elevada, la existencia de un domo o techo que cubra el patio de las escuelas, se vuelve indispensable para desarrollar actividades al aire libre como clases de educación física o eventos propios de la dinámica de la comunidad escolar.

Mientras que en lugares donde se registran precipitaciones es común la existencia de goteras o filtraciones de humedad al interior de las aulas, lo que pone en riesgo materiales educativos y la seguridad de alumnos y docentes, como expresa un LEC en Guanajuato: “aquí cuando llovía el saloncito se les mojaba todo, y sí me tocó, porque cuando entré aquí todavía estaban, llovía y se mojaba por todos lados, caían los chorritos de agua y se inundaba” (Gto_Micro_Ent_Ind_#2_CONAFE_LEC).

Para contrarrestar la problemática de agua contaminada mencionada en el apartado anterior, un sistema que brinda una alternativa es la instalación de captadores de agua pluvial, como externó el LEC de la comunidad: “el agua de todos no está considerada apta para tomar porque tiene no sé qué minerales que hacen daño al cuerpo. Entonces aquí colectan el agua de lluvia para tomar, y la filtran. Entonces ahorita tenemos ese que es un filtro” (Gto_Micro_Ent Ind_#2_CONAFE_LEC). Un ejemplo de infraestructura pertinente para contextos rurales con fuertes precipitaciones en los que el acceso a servicios públicos como el agua es complicado.

En suma, valoramos que no existe una infraestructura en escuelas comunitarias del CONAFE pertinente para el trabajo de grupos multigrado, salvo el caso del servicio educativo identificado a nivel micro en que se construyó un rincón de trabajo para el acompañamiento de un API. Dicha excepción responde al esfuerzo particular de figuras educativas y de acompañamiento en la localidad, más que una estrategia diseñada de mayor alcance a escala estatal o federal. Por otro lado, la pertinencia de las aulas que consideran desde su diseño un cuarto para que Líderes cuenten con dormitorio y sanitario propio, es apropiado para las necesidades básicas que por lo común son cubiertas por miembros de la APEC. Por último, se reconoce la pertinencia en infraestructura con el uso de materiales de construcción pertenecientes a diferentes contextos geoGráficos, se identifica como una alternativa para aquellas escuelas a las que resulta difícil proveer

materiales de construcción convencionales, alternativa que depende de la participación de las comunidades escolares a partir de proyectos comunitarios.

4.6.2.3. Suficiencia en el equipamiento

En el tema de equipamiento suficiente para alumnos del CONAFE, autoridades hicieron patente la falta de presupuesto destinado exclusivamente para mobiliario, un vacío en el diseño para proporcionar las condiciones básicas para que la educación se desarrolle en igualdad de oportunidades, similar a la insuficiencia observada en la infraestructura educativa:

> Hace muchos años que en CONAFE dejó de haber una partida para comprar el mobiliario; el equipamiento es fundamental (…) desde que se quitó el programa de infraestructura y empezaron con lo de la Reforma Educativa, yo creo que venimos a menos (…) no hay una partida donde haya compra de mobiliario, para reposición de mobiliario y tenemos como diez años que CONAFE no les compra mobiliario (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

No obstante, una forma de saber el estado físico del mobiliario es el inventario que se hace anualmente de acuerdo a los alumnos que se inscriben cada año en los centros educativos, así como las encuestas que realizan para recibir programas como el PRE. Así, de acuerdo a AEL, los recursos de la Reforma Educativa son la única opción para que escuelas comunitarias compren sillas y mesas.

Más aún, el mobiliario no sólo es insuficiente en las aulas, sino también en las capacitaciones de las figuras educativas del CONAFE, como expresan autoridades de Sinaloa:

> A veces nuestros espacios en las regiones no tienen suficiente [mobiliario] para que se sienten los muchachos y tengan mesas, antes nos mandaban, y carecemos a veces, no tenemos un proyector, la tecnología (…) tiene varios años pero si en verdad no contamos con la suficiente luz, suficiente mobiliario, ventilación en los tiempos de calor (…) el mobiliario a veces hemos llegado a las sedes y los muchachos sentados en una cubeta o algo porque no contamos con suficiente material (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL)

En general en los contextos mutligrado donde las distancias son largas entre las localidades, y como se pudo constatar en el Estado de Durango, se dificulta el transporte de mobiliario de un centro comunitario que cerró por determinada razón, cuyo mobiliario

debe ser reasignado a otro centro, debido a la falta de recursos para la operación como viáticos o combustible.

En las visitas realizadas a los centros educativos comunitarios, LEC comentaron sobre la falta de mobiliario en sus aulas para realizar las redes de tutoría en las que participan padres de familia para escuchar y retroalimentar los aprendizajes de sus hijas e hijos, como fue en el estado de Guanajuato: "[falta] mobiliario porque solamente son cuatro mesas, ocho sillas, una para cada niño, entonces, por ejemplo, hay veces que vienen los padres a su demostración, entonces tienen que estar parados o los niños parados, entonces sí falta mobiliario" (Gto_Micro_Ent Ind_#1.2_CONAFE_LEC).

A nivel nacional, una gran proporción de las escuelas de sostenimiento público (casi 57%) no cuenta con conectividad a Internet, esta situación se agrava en las escuelas comunitarias (98.3%) e indígenas de tipo multigrado (94%) (ECEA, INEE, 2016a).

De acuerdo con los datos recabados con la aplicación de las Cédulas de Infraestructura y Equipamiento Escolar en las escuelas comunitarias, se observa la existencia de equipamiento en mayor o menor porcentaje del total de ellas, como se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla 34. Equipamiento con que cuentan las escuelas multigrado evaluados por subsistema educativo

Equipamiento	% SEP	% CONAFE
a) Pizarrón/pintarrón	95.45	100.00*
b) Silla y escritorio para docente	90.91*	77.78
c) Mesabancos/sillas y mesas para alumnos	90.91	100.00*
d) Libreros	81.82	88.89*
e) Estantes para material didáctico	81.82*	33.33
f) Útiles escolares	68.18*	66.67
g) Internet	18.18*	11.11
h) Red EDUSAT	22.73*	0.00
i) Telefonía celular	54.55*	44.44
j) Telefonía fija	0.00	0.00
k) TV aire	54.55*	22.22
l) TV cable	4.55*	0.00
m) Radio FM/AM	86.36*	33.33
n) Correo postal	0.00	11.11*

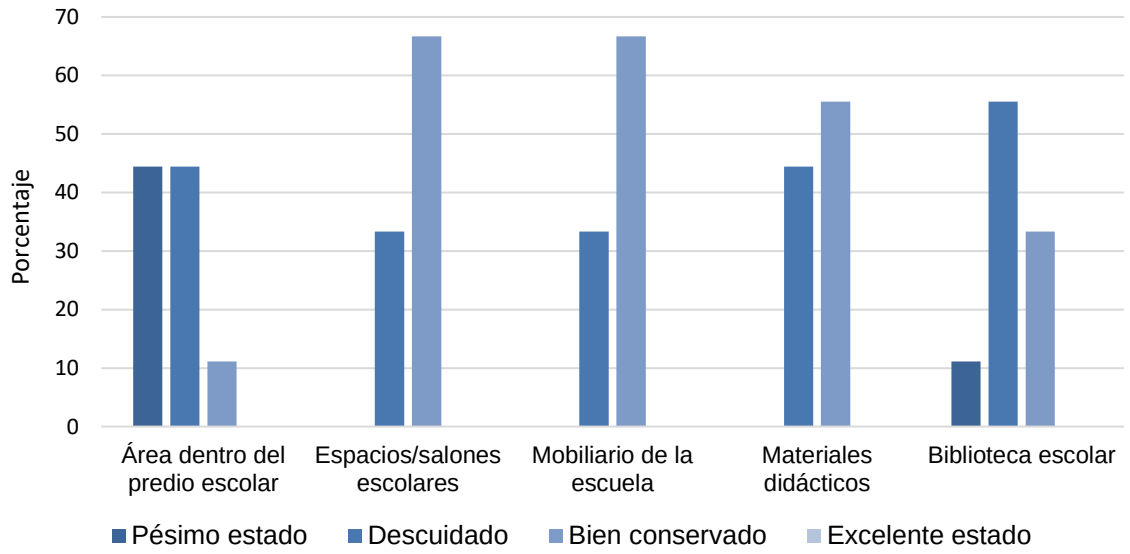
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

En la columna correspondiente a CONAFE, tanto pizarrones como asientos para alumnos cubren con la demanda, no obstante, otro tipo de equipamiento como estantes para material didáctico, Internet y útiles escolares, llegan a una proporción reducida de las escuelas comunitarias visitadas.

La sola asignación de equipamiento escolar y construcción de áreas escolares no llega a cubrir las necesidades de docentes y alumnos sin el adecuado estado del mobiliario para su uso.

De acuerdo con ECEA, a nivel nacional, 78.2% de los docentes de 4º, 5º y 6º grados, consideran que sus estudiantes tienen mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir, donde las escuelas comunitarias se posicionan por encima con 82% sólo después de las escuelas privadas (99.5%) (INE, 2016b). En consonancia, en la Gráfica 36 se muestra la valoración del equipo y áreas escolares encontradas en las escuelas comunitarias visitadas respecto a su estado físico, donde el 66.66% del mobiliario se encontró en buenas condiciones:

Gráfico 36. Estado físico de áreas y equipo de escuelas visitadas del CONAFE



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Cédula de Infraestructura hecha para la Evaluación de Políticas de Escuelas Multigrado.

De los porcentajes anteriores, destaca que en ninguna categoría se valoró el estado físico del equipo y áreas escolares (a diferencia de escuelas de la SEP) como excelente. Así

como la valoración negativa de la mayoría (77.77%) en cuanto a las áreas dentro del predio escolar, observadas en pésimo estado o descuidadas.

Por lo tanto, para los servicios educativos del CONAFE se valora que dicho equipamiento no es suficiente, carencia que se hace patente no sólo en escuelas comunitarias sino en el mobiliario disponible para realizar las sesiones regionales y estatales de capacitación. Aunado a ello, cuando el mobiliario llega a ser suficiente, las condiciones del mismo no son las adecuadas debido al deterioro que sufren con el paso de los años, mobiliario que, en muchos casos, es transferido en calidad de usado a otros servicios que lo requieren. Así, se reconoce la importancia de contar con suficiente mobiliario en las escuelas, que permite a quienes participan en el proceso de aprendizaje, poder concentrarse, interactuar y desenvolverse con otros agentes.

4.6.2.4. Pertinencia en el equipamiento

De acuerdo con el Modelo Educativo ABCD basado en la colaboración y el diálogo que realizan las figuras del CONAFE, la existencia de mobiliario pertinente que promueva el desarrollo de ambientes educativos de esta índole, es indispensable. De acuerdo con autoridades locales, en los centros educativos comunitarios se utilizan mesas binarias (trapezoidales) en nivel primaria o intermedio, no trabajan con mesa-bancos o butacas sino hasta la secundaria o nivel avanzado.

Una de las ventajas del PRE es que permite la participación de madres y padres de familia para decidir en conjunto con las figuras educativas qué adquisiciones de equipamiento hacer. Equipamiento que se encuentra sujeto a un presupuesto determinado, pero que brinda la posibilidad de escoger mobiliario y materiales didácticos con base en los interés y necesidades de la comunidad educativa.

Con dicho propósito, toma relevancia que autoridades de San Luis Potosí señalaron la importancia de explorar el tipo de equipamiento que sería el más necesario o adecuado. Respondiendo que uno de los elementos que se requieren en un aula multigrado, es tener materiales didácticos que permitan que las niñas y niños no requieran de la presencia directa del docente o LEC, sino que puedan trabajar más de forma autónoma como auxiliares didácticos (SLP_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE).

Las TIC resultan útiles como auxiliares didácticos dentro de un aula multigrado, realizando tareas de investigación para el desarrollo de aprendizaje autónomo. Sin embargo, existe un desabasto de estas tecnologías en las aulas multigrado, por ejemplo, en el estado de Chiapas de las cuatro mil escuelas comunitarias, el 32% de ellas cuenta con computadora cada una. En cuanto a Internet no hay acceso directo a la escuela si no que navegan desde su celular, ese Internet representaría 1-3% del total (Chis_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL). Misma proporción estimada por AEL respecto al acceso a Internet que los centros educativos tienen en Sinaloa, que hablan de 1% de las escuelas con acceso a Internet (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Equipos de cómputo con conexión a Internet facilitan la tarea docente de Líderes, así como las habilidades de alumnos para investigar y aprender. No obstante, de igual modo que en escuelas multigrado de la SEP, es una constante la existencia de computadoras y aparatos electrónicos descompuestos, obsoletos, rotos o que dejan de cumplir con sus funciones por falta de mantenimiento o actualización.

Conforme a lo expuesto, consideramos que el mobiliario en escuelas comunitarias del CONAFE es pertinente para el desarrollo de dinámicas multigrado únicamente en los niveles básico e intermedio, donde el uso de determinado tipo de mesas permite el trabajo colaborativo y la reorganización de espacios para el desarrollo de actividades comunes y diferenciadas o por grupos. Sin embargo, el equipamiento necesario para la tarea investigativa y el trabajo autónomo de alumnos, no es pertinente ante la ausencia de medios digitales y redes inalámbricas que permitan el acceso a Internet, fuente de información útil en comunidades muchas veces aisladas.

4.6.3. Conclusiones de Infraestructura y Equipamiento escolar

Algunos elementos que podemos resaltar haciendo una comparación entre ambos sistemas educativos se resumen en aspectos que son similares y otros que son disímiles.

Por un lado, existe una semejanza en cuanto a que autoridades de la SEP como de CONAFE mencionaron la necesidad de actualizar los datos contenidos en el CEMABE para realizar una selección más certera de las escuelas. Las principales carencias en infraestructura en escuelas de ambos sistemas educativos se relacionan con espacios educativos suficientes para la matrícula y la necesidad de construcción y mantenimiento de sanitarios que funcionen adecuadamente. La problemática que atraviesan las escuelas

para contar con títulos de propiedad y así ser beneficiarios de programas federales, es una también una situación compartida. Además, la ausencia de un diseño pertinente para infraestructura y equipamiento específicamente para el desarrollo de actividades con grupos multigrado en comunidades rurales de alta marginación. Así como la falta de una estrategia sistemática que fomente el uso de materiales de construcción y equipamiento pertinente con los diversos contextos geoGráficos de las localidades en que se encuentran las escuelas, para el aprovechamiento de recursos que procuren el constante suministro de servicios básicos y reduzcan el deterioro de las escuelas según las particularidades climatológicas en cada región.

Por otro lado, en cuanto a aspectos disímiles encontramos un mayor número de programas federales que atienden y benefician a las escuelas de la SEP. En CONAFE destaca el papel constante y decisivo que juegan padres de familia para la construcción, mantenimiento y rehabilitación de las escuelas comunitarias. En Secretarías de Educación Estatales se identifican acciones particulares que tienen por objetivo la gestión oportuna de servicios para el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas ubicadas en zonas de mayor marginación, distinto de las acciones homogéneas implementadas por el CONAFE en todo el país.

Fortalezas

SEP

Una vez expuesta y analizada la información perteneciente a la infraestructura y el equipamiento escolar dentro de la SEP, concluimos que existen esfuerzos tanto de autoridades federales como estatales por brindar apoyos a escuelas con este tipo de organización al considera criterios de atención vinculados estrechamente con el contexto donde se sitúan las escuelas multigrado para solventar la suficiencia de infraestructura y equipamiento, criterios como los altos niveles de marginación social de las localidades o los rangos mínimos de matrícula.

Se considera como una fortaleza que el PRE incentive a la comunidad escolar en el ejercicio de recursos para el mejoramiento de infraestuctura y equipaiento escolar a través de la autonomía de gestión. Así como la en el PETC, donde las comunidades escolares también tienen libertad de acción para decidir ocupar parte de los recursos que les son otorgados para el mantenimiento y mejora de espacios educativos.

También, que el hecho de que el PRE contemple dentro de su población objetivo a escuelas con baja matrícula, permite a escuelas multigrado acceder a recursos que, de otra manera con programas que no lo hacen como Escuelas al CIEN no sería posible que fueran beneficiadas. Una fortaleza particular del PRE es la atención que brinda tanto a escuelas de la SEP como del CONAFE.

Para el caso de Yucatán, se identificó como fortaleza la creación de sistemas de información que conjunten y organicen datos sobre las escuelas de la entidad, que perimten llevar un recuento histórico de la entrega de mobiliario y de recursos para construcción o rehabilitación, para saber cuales son aquellas escuelas que requieren con mayor urgencia atención en este ámbito. De igual manera, se considera un acierto la descentralización de la atención técnica de las escuelas, que, por medio de centros regionales se consigue mantener el buen estado físico de las escuelas de manera más eficiente, en zonas apartadas de centros urbanos y cabeceras municpales, con la reparación de fallas técnicas menores a través de un esquema de atención continua y menor gasto.

CONAFE

El Consejo contó hasta hace pocos años con una partida presupuestal para construir espacios educativos. Sin embargo, tal rubro ha desaparecido en las últimas asignaciones presupuestales federales.

Existe un monto del presupuesto de CONAFE que se dedica a dotar de equipamiento a los centros comunitarios.

Áreas de oportunidad

SEP

No existe una política educativa a nivel federal en la materia que focalice esfuerzos institucionales expresamente para multigrado. Más aún, la pertinencia tanto en infraestructura como en equipamiento no es considerada como un área de oportunidad para una atención más adecuada a estos centros, al no haber propuestas ni modelos que innoven dentro de esta área, ni conocimientos básicos en autoridades educativas sobre hacia donde deberían dirigirse las acciones para crear espacios multigrado que sean más adecuados a sus necesidades. Preocupación que ha sido atendida únicamente por

algunos equipos de las secretarías de educación estatales al identificar las apremiantes necesidades por las que atraviesan las escuelas multigrado. Una situación en la que se infiere que, dada la insuficiencia no resuelta, difícilmente se piensa en el diseño de estrategias para una infraestructura y equipamiento pertinentes para las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de grupos multigrado.

La mayoría de las escuelas multigrado cuentan con infraestructura limitada debido a la falta de espacios como aulas, sanitarios y cancha; o bien, se encuentran en mal estado al presentar fallas y signos de desgaste físico; y no cuentan con acceso a todos los servicios básicos como son: luz, agua (corriente y potable), drenaje, etc.

La atención de las escuelas multigrado en este ámbito, requeriría que programas educativos, como por ejemplo Escuelas al CIEN, contemplaran dentro de su población objetivo a escuelas con matrícula baja para darles mayor oportunidad de acceder a recursos contribuyan al mejoramiento de la infraestructura educativa. Los montos asignados por el PRE para la construcción y rehabilitación de escuelas resultan limitados, por lo que padres de familia deben aportar recursos económicos, materiales y humanos para la conclusión de las obras. Además, los costos de transporte de materiales de contrucción, del lugar en que son entregados a las comundiades donde se preveen emplear, no son contemplados, gasto que, en la mayoría de las ocasiones, corre a cargo de padres de familia que son quienes realizan dicha tarea. Relacionado con la comprobación de los recursos otorgados, tanto por el PRE como en general por la mayoría de los programas escolares, se convierte en un obstáculo para el uso de los montos otorgados, cuyo gasto debe ser comprobado por medio de facturas electrónicas que son poco viables por el medio rural en que se encuentran las escuelas mutligrado.

CONAFE

El sistema educativo del Consejo plantea insuficiencias importantes en el tema de infraestructura y equipamiento escolar. La constante alusión de autoridades educativas federales y locales a la necesidad de contar con un presupuesto que posibilite la construcción y rehabilitación de espacios escolares y centros educativos, indica una omisión digna de reconocerse que debe ser atendida para contar al menos con las condiciones básicas para el desarrollo de una educación de calidad. Por otra parte, contar con equipamiento pertinente para grupos multigrado es un ámbito en el que existe un largo trecho por recorrer, que parte de una necesaria reflexión sobre el equipo más

adecuado para el trabajo autónomo y al mismo tiempo la colaboración entre pares al que puedan tener acceso alumnos de escuelas comunitarias, quienes llegan a carecer de elementos tan básicos como letrinas, sillas, mesas o libreros. Contextos en donde el uso de tecnologías de información y comunicación parece tan lejano, ante las brechas de inequidad aún existentes, pero que, sin duda son medios que facilitan la tarea docente y las actividades de investigación y aprendizaje en aulas con un solo LEC y con una complejidad de grupos multigrado.

En cuanto al equipamiento, los recursos disponibles para las escuelas son limitados para la adquisición y mantenimiento de mobiliario, situación que se agrava en el sistema comunitario del CONAFE. Respecto al equipamiento tecnológico como computadoras en buen estado y conectividad a internet, prácticamente todas las escuelas carecen de ello en ambos sistemas educativos.

No existe un modelo áulico ni un diseño de mobiliario propicio para la organización de grupos multigrado, en el cual se faciliten actividades colaborativas, la diversificación de actividades por rincones de trabajo, y la participación conjunta entre alumnos de distintos niveles y grados escolares.

4.7. Gestión escolar

En esta dimensión se examinan las políticas educativas en el ámbito de la gestión escolar que han impulsado la SEP y el CONAFE para la educación básica. La complejidad y amplitud de esta temática se evalúan a partir de los procesos pedagógicos, organizativos y administrativos que soportan las estrategias y programas presentes en las escuelas multigrado. En la evaluación se ahonda en el diseño y la operación de programas estratégicos en la política federal como el PETC, PRE, PIEE y PFCE, que con excepción del PRE, están dirigidos de forma exclusiva al subsistema regular.

Para realizar el análisis trasversal de los niveles de la política, actores educativos, tipología del universo de evaluación y estudios de caso, se emplean seis criterios, interconectados entre sí, alrededor de los procesos de gestión escolar: 1) pertinencia, 2) coordinación, 3) articulación, 4) eficacia en la comunidad escolar, 5) eficacia en los procesos organizativos, y 6) eficacia en los procesos administrativos.

Al inicio de cada sistema, se presenta un panorama general de las principales acciones puestas en marcha en los modelos de gestión instrumentados.

4.7.1. SEP

Desde la década de los noventa, la SEP ha impulsado varias acciones y estrategias con las que se ha buscado la mejora en la gestión escolar de los planteles educativos en aspectos como: la planeación estratégica en el diagnóstico de problemas y necesidades, así como en la elaboración de planes escolares de mejora; la conformación de Consejos Técnicos Escolares (CTE) como órganos para el trabajo colegiado entre directivos y docentes; la instauración de Consejos de Participación Social en la Educación con la participación activa de los padres de familia y otros agentes de la sociedad civil; el fortalecimiento del liderazgo de directivos y docentes; la asesoría pedagógica a los maestros.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se estableció como primer objetivo: "asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población", del cual se deriva como primer estrategia la creación de "condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del Sistema Educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines" (SEP 2013, pp.43-44). Esta estrategia fue llamada en 2014 La Escuela al Centro y se planteó como propósito lograr en "todas las escuelas": 1) normalidad mínima de operación escolar; 2) asegurar las bases para aprendizajes relevantes y duraderos; 3) detener y revertir el abandono escolar; y 4) convivencia sana y pacífica en las escuelas (SEP, 2018e).

Como parte de esta estrategia nacional y de la política educativa en su conjunto, gran parte de las acciones han estado dirigidas al "fortalecimiento de la autonomía de gestión en las escuelas", entendida como:

> La capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende (DOF, 2014a, p. 1)

Según la SEP, (2018f) la estrategia de *La Escuela al Centro* contempla seis líneas de acción, que integran los diferentes programas y estrategias en materia de gestión escolar:

1) *Escuelas como Comunidades de Aprendizaje*. En esta línea se contemplan estrategias para que la escuela centre su tarea en la promoción de aprendizajes en los estudiantes. La SEP (2018i) planteó la asignación de nuevas figuras educativas para las escuelas y las supervisiones con el propósito de fortalecer el trabajo pedagógico y apoyar en la descarga administrativa. Sin embargo, estas acciones solo están dirigidas a preescolares y primarias de organización completa. Para las escuelas de 6 grupos las nuevas estructuras ocupacionales son: un subdirector de gestión escolar, un apoyo administrativo, un intendente y un velador. A partir de los 10 grupos, se establece: un subdirector académico, así como maestros de apoyo en: inglés, taller de lectura y escritura, enseñanza artística, y educación inclusiva. En el ciclo 2016-2017 se estipuló iniciar la implementación de esta nueva estructura ocupacional. En un primer momento se planeó cubrir las Escuelas de Tiempo Completo y posteriormente avanzar en los demás centros educativos. Además se proyectaron acciones adicionales como: el establecimiento de lineamientos normativos por parte de la SEP a favor de la descarga administrativa; la conformación de un sistema informático automatizado para los procesos administrativos de control escolar; el ejercicio de la autonomía de gestión escolar; el *Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela* (SATE). En estas acciones también se consideró el proyecto piloto para concentrar estudiantes de comunidades dispersas en planteles de organización completa, acción que se documenta en un siguiente capítulo, como parte de una política que plantea abatir el rezago educativo, avanzar en mayores niveles de calidad y equidad educativa en contextos rurales a partir de reemplazar las escuelas multigrado por unigrado.

   Con el propósito de fortalecer la figura de supervisor, la SEP diseñó el diplomado “Una supervisión efectiva para el aprendizaje de nuestros alumnos”. Asimismo se diseñó el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), ya antes descrito, como mecanismo para la detección y atención de estudiantes con bajos niveles de logro académico.
2) *Recursos directos para las escuelas*. Se plantean apoyos materiales y financieros gestionados por las comunidades escolares para cubrir sus necesidades educativas, en el ejercicio de su autonomía. De acuerdo con la SEP (2018g) todos los recursos deben estar destinados al fortalecimento de los aprendizajes de los estudiantes, el cumplimiento de la normalidad mínima, disminución del ausentismo y abandono escolar, así como la mejora en infraestructura y equipamiento. En esta línea se incluyen a los programas federales que operan a partir de la asignación directa de

los recursos a las escuelas, por medio de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), como el PRE y el PETC. Como ya se ha descrito en dimensiones anteriores, se determinó el número de alumnos y los niveles de rezago educativo como los principales criterios de asignación para los presupuestos de este tipo de programas.

3) *Fortalecimiento del acompañamiento a las escuelas*. Esta tercera línea incluye acciones de apoyo al CTE como el máximo órgano colegiado, conformado por la planta directiva y docente, para la toma de decisiones técnico pedagógicas al interior de cada escuela. Para ello, la SEP (2018d) determinó 13 sesiones de trabajo distribuidas en un periodo previo al inicio del Ciclo Escolar y en el desarrollo del mismo, para el diseño y puesta en marcha de acciones de mejora educativa a partir de la Ruta de Mejora Escolar, basada en evaluaciones internas y externas. A partir del Ciclo Escolar 2016-2017 se proyectó promover sesiones de intercambio de CTE de una misma o diferente zona escolar.

   Según lineamientos para la organización y funcionamiento de los CTE, se propone que las escuelas multigrado con menos de cinco docentes- denominadas en esta normativa como "escuelas de organización incompleta"- de una misma zona escolar, integren un solo CTE que deberá ser presidido por el supervisor escolar (DOF, 2017c).

   Desde el Ciclo Escolar 2015-2016 otra de las principales acciones de apoyo a los CTE fue el diseño de guías con orientaciones para el desarrollo de cada una de las sesiones intensivas (previas al inicio del Ciclo Escolar) y ordinarias (durante el Ciclo Escolar).

4) *Ambientes de convivencia escolar armónicos*. La línea está inscrita en la acción Escuela de Verano" en la que algunos centros educativos públicos de educación básica ofertaron cursos en las vacaciones de verano de 2016, 2017 y 2018, con duración de tres semanas. Según la SEP (2018a) el propósito de estos espacios fue promover el desarrollo integral de niños y adolescentes por medio de actividades recreativas, artísticas, tecnológicas, culturales y científicas. Esta iniciativa fue impulsada por la SEP, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE), en coordinación con las AEL.

   La DGDGE puso a disposición fichas que contienen proyectos didácticos en los cuales se tratan temas de diferentes areas de conocimiento. Asimismo la DGEI elaboró un material titulado *Manual del facilitador. Escuelas Indígenas de Verano*

que contiene orientaciones didácticas para desarrollar un proyecto integrador donde se recuperen saberes locales a partir de cuatro ejes: comunicación oral y escrita bilingüe; etnomatemáticas; arte y cultura indígenas; vida comunitaria (SEP, 2015a).

5) *Mayor tiempo para el aprendizaje*. Esta línea plantea acciones para eficientar el uso del tiempo escolar en actividades dirigidas a la promoción del aprendizaje y el aprovechamiento escolar. Al respecto, la SEP mandó una iniciativa de reforma al artículo 51 de la Ley General de Educación para poder flexibilizar la estructura del calendario escolar, que consta de 200 días, a fin de proponerle a las escuelas otras dos opciones de reorganización del calendario de 185 y 195 días que permitiera ampliar la jornada escolar (entre 30 a 60 minutos) y reducir el número de días en escuelas con jornada regular, ampliada y de tiempo completo. Esta iniciativa se propuso en los Ciclos Escolares2017-2018 y 2018-2019. La elección del calendario escolar debía hacerse a través del CTE de cada escuela, con el consentimiento del CEPS y la autorización de las AEL por medio de la supervisión escolar. Aunado a lo anterior, se plantearon acciones de capacitación a supervisores y directores para eficientar el uso del tiempo escolar, así como brindar herramientas para fortalecer la planeación de clases y el aprovechamiento del tiempo escolar en el programa de formación continua de los maestros (SEP, 2018h).
6) *Participación social*. Esta sexta y última línea plantea acciones para fortalecer la participación de las madres y los padres de familia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, a través de la conformación de los CEPS. Se establecen iniciativas de capacitación a estos órganos respecto a la toma dedecisiones, gestión de los recursos, trasparencia y rendición de cuentas, el conocimiento e involucramiento en la implementación de la Ruta de Mejora Escolar, la elaboración de un plan anual de trabajo, la vigilancia de la normalidad mínima, así como en temas de convivencia escolar y familiar; en el marco del Acuerdo 716 que determina los linemientos de conformación y operación de los Consejos de Participación Social en la Educación (SEP, 2018k).

En el Acuerdo 717 de la SEP (DOF, 2014a), otro elemento medular para la gestión escolar, es la Normalidad Mínima de Operación Escolar que debe asegurarse en todo plantel educativo en el cumplimiento de ocho rasgos básicos: 1) todas las escuelas deben brindar servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, lo cual demanda a las autoridades educativas locales y municipales asegurar una estructura ocupacional completa correspondiente a las características de cada escuela; 2) todos los

grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del Ciclo Escolar; 3) todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades; 4) todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases; 5) todos los materiales para el estudio deben estar disponibles para todos los estudiantes; 6) todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje; 7) las actividades que propone el maestro deben lograr que los alumnos se involucren en la clase; 8) todos los alumnos deben consolidar, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, según su grado educativo.

Aunado a lo anterior, en el modelo de gestión escolar propuesto por la SEP se determinó un Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME), considerado en algunos documentos como “estrategia” que conjunta los diferentes elementos de la estrategia nacional La Escuela al Centro (SEP, 2017b, 2018b). El SBME contempla cuatro prioridades educativas: 1) mejora de los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas; 2) abatir el rezago y el abandono escolar; 3) normalidad mínima escolar; 4) convivencia escolar. Así como cuatro condiciones: 1) fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de zona; 2) fortalecimiento de la supervisión escolar; 3) descarga administrativa; 4) Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (2018c). De acuerdo a las orientaciones que la SEP brinda a los CTE, el SBME debe ser adoptado como referente normativo en el proceso de planeación de la Ruta de Mejora Escolar para la delimitación de las necesidades educativas a ser atendidas, priorizando aprendizajes de lengua escrita y matemáticas (SEP, 2017b, 2017c, 2017d).

Finalmente, la Ruta de Mejora Escolar es concebida por la SEP como el documento que debe contener el plan anual de actividades de los CTE de cada plantel educativo, integrado por: un diagnóstico de la realidad educativa; identificación de prioridades educativas a atender; definición de objetivos y metas, una programación de actividades y establecimiento de compromisos; estrategias de seguimiento y evaluación (DOF, 2014a; SEP, 2014c).

Como se puede apreciar, el modelo de gestión de la SEP contempla diferentes componentes definidos como estrategias, sistemas, rasgos, prioridades. condiciones y órganos escolares, que se interrelacionan entre sí; esta multiplicidad en los elementos resulta compleja para el análisis de la política educativa. De acuerdo a los propósitos de la presente evaluación se documenta, a manera de panorama general, acciones, programas

y estrategias presentes en los diferentes niveles de la política en materia de gestión escolar en escuelas multigrado de educación básica; se valora su operación a partir de sus implicaciones para los diferentes casos estudiados, con base en los seis criterios de evaluación antes enunciados.

4.7.1.1. Pertinencia en la gestión escolar

En el presente criterio se evalúa la pertinencia en las acciones emprendidas por los diferentes niveles de la política en materia de gestión escolar en multigrado; en los programas federales, principalmente en el PETC, PRE y PIEE, así como en algunos programas estatales presentes en las escuelas multigrado de las entidades estudiadas. Asimismo, se valora el componente de autonomía de gestión escolar y la asignación de una estructura ocupacional en multigrado.

Acciones y programas federales o estatales para la gestión escolar en las escuelas multigrado

Entre los programas federales coordinados por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Escolar (DGDGE) de la SEP se encuentra el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), enunciado como una acción estratégica en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. En este sentido, para la DGDGE el PETC tiene un “importante impacto” y peso presupuestal, por lo cual existe una dirección que entre sus principales tareas llevan a cabo el diseño, la operación y seguimiento a los procesos pedagógicos y administrativos del PETC, en colaboración con la Coordinación Nacional del PETC (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE).

Otro de los programas estratégicos de la DGDE es el Programa de Reforma Educativa (PRE) del que se había hecho referencia en apartados anteriores, que tiene como principal propósito el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, así como la mejora en infraestructura y equipamiento.

Para la DGDGE, el criterio de atención de localidades con alto y muy alto nivel de marginación en las reglas de operación de estos programas federales, incluye a las escuelas multigrado, indígenas y telesecundarias por predominar en estos contextos socioeconómicos desfavorables.

> Con fortalecer los recursos que se transfieren directamente a las escuelas, hemos identificado que es correcto que no (tenemos) focalizado, pero sí puesto como prioridad (…) porque tenemos (escuelas multigrado) que están ubicadas en alta, muy alta marginación (Macro_Ent_Grup_#1_SEP_DGDGE)

Por lo anterior, para las AEF el PETC y PRE son ejemplos de programas que priorizan a las escuelas multigrado en su universo de atención. Desde el 2013 la DGDGE decidió contemplar en el universo de atención del PETC a los contextos rurales e indígenas donde prevalecen las escuelas multigrado, ya que anteriormente la operación del programa se enfocaba en escuelas urbanas. Según DGDGE esta decisión de priorización en población de mayor vulnerabilidad socioeconómica fue motivada por un principio de equidad y por la intención de fomentar el uso del tiempo escolar efectivo en estas escuelas a través de la ampliación de la jornada escolar. Actualmente, según AEF del 100% de escuelas atendidas por el PETC, las escuelas multigrado pasaron de representar el 15% en 2013 al 44% en 2018 (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PETC):

> Al arranque de esta administración se decide un cambio radical para fortalecer o priorizar el programa en escuelas multigrado, y ubicadas en localidades rurales y en localidades indígenas. Uno, por un tema de equidad, sin duda, pero dos, también identificando por esta complejidad que implica el manejo del tiempo en las escuelas multigrado requieren de mayor tiempo, y que la extensión de la jornada en las escuelas multigrado era prioritaria, y esa fue una de las razones por las cuales fue focalizar ahí (Macro_Ent_Grup_#1_SEP_DGDGE).

Las AEF consideran que a pesar de tener una proporción significativa de escuelas multigrado en el universo de atención del PETC, es un reto su focalización porque en algunas regiones hay disminución de la matrícula escolar o ésta tiene una conformación temporal en contextos de migración pendular, como la población jornalera agrícola migrante. En algunos casos también las escuelas pasan al subsistema del CONAFE, donde no opera el Programa, ya que tiene como condición el pago con fondos federales o estatales de personal docente con plaza (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PETC).

En la valoración de los efectos del PETC en escuelas de educación básica en lo general y en los centros educativos multigrado en particular, la DGDGE comentó que a partir de distintas evaluaciones internas y externas del Programa, se ha observado que las escuelas de tiempo completo tienen mejoras: 1) en la disminución del rezago escolar y niveles de logro en aprendizajes básicos de lenguaje y matemáticas en localidades en alta marginación; 2) las compensaciones económicas a los maestros para la ampliación de la

jornada escolar han asegurado su permanencia en la escuela y el cumplimiento de la jornada escolar; 3) disposición de recursos para la capacitación y asesoría pedagógica de los docentes en temas de interés para la Ruta de Mejora Escolar (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PETC)[46].

En correspondencia con las AEF, la mayoría de AEL responsables del PETC señalaron que en los últimos cinco años se ha dado mayor prioridad a las escuelas en localidades de mayor marginación. En este tenor, las AEL de Yucatán en coordinación con las supervisiones escolares expusieron dar prioridad a las primarias multigrado para la incorporación al PETC para mejorar las condiciones materiales y brindar mayores oportunidades de aprendizaje por medio de la jornada ampliada y el desarrollo de las líneas de acción (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

Según AEF del total del universo de atención del PETC solo el 62% tienen servicio de alimentación. Al respecto, algunas AEL señalaron que el comedor escolar en las Escuelas de Tiempo Completo multigrado representa una de las principales condiciones para facilitar el cumplimiento de la jornada ampliada, ante el contexto de mayor marginación y pobreza.

> Tenemos muchas evidencias de que los niños permanecen todo el tiempo en las Escuelas de Tiempo Completo multigrado con servicios de alimentación. El servicio de alimentación ha sido un “bum” en las escuelas para que los niños tengan esa permanencia y también nos ayuda mucho a que los alumnos estén involucrados en la clase (SLP_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

Para los supervisores y docentes entrevistados de escuelas inscritas en el PETC, el Programa tiene beneficios importantes en la mejora de las condiciones materiales de las escuelas, en cuanto a mantenimiento y rehabilitación de espacios; adquisición de equipamiento y materiales educativos; renta de Internet, así como en la instalación de comedores escolares. Ciertamente en las visitas a las escuelas se observaron mejores condiciones físicas de los centros escolares que tenían PETC, en comparación con los planteles que no están en el Programa.

[46] Las AEF de la DGDGE enunciaron dos evaluaciones externas realizadas por Banco Mundial y la Universidad de Tenesse, así como una evaluación interna sobre los comedores escolares, en las que se analizó el impacto del PETC en los niveles de logro educativo en los estudiantes.

> Afortunadamente estamos dentro del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, y año con año hacemos nuestra ruta de mejora. Dentro de nuestra ruta de mejora, establecemos las metas, los objetivos en base a prioridades. Entonces, allí se establece la adquisición de los materiales como los equipos de cómputo, todo lo relacionado con arte: pintura, instrumentos musicales, diferentes tipos de papel. Para las diferentes actividades, materiales didácticos como: rompecabezas, tangram, memoramas, fichas (…) entonces, yo pienso que por material, por material no podemos quejarnos, la verdad (…) De tanto en tanto tenemos reunión sobre las líneas de trabajo (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

Otro de los apoyos del PETC bien valorado por los maestros es la compensación económica que reciben para la extensión del tiempo escolar. Al respecto los supervisores, consideran que este apoyo es un incentivo para que los docentes cumplan y amplíen la jornada. Para los maestros el único problema de la compensación es que se les asigna cada semestre y a veces se retrasan más los pagos, por lo cual deben organizar sus gastos con su salario regular.

A partir de las percepciones de los docentes, se identificó que en general resaltaron los apoyos del PETC en aspectos materiales y económicos, pero expusieron menos los beneficios y soportes pedagógicos en la promoción de aprendizajes con los alumnos. De hecho, varios maestros comentaron que sólo recibían capacitaciones de una tarde sobre las líneas de acción del Programa. En esta sesión les entregaban Ficheros con actividades didácticas para preescolar y primaria, estos recursos educativos, como se ha señalado en dimensiones anteriores, también son bien evaluados por lo docentes porque les brindan actividades diseñadas para ser adaptadas a distintos ciclos y niveles de avance. El seguimiento que recibían por parte de la supervisión respecto a la operación del PETC se enfocaba en los procesos administrativos en el ejercicio y la comprobación de los recursos. En este sentido, una de las principales dificultades en la operación del PETC era la carga administrativa que les generaba a los docentes-directos, así como la inversión de tiempo y recursos económicos para trasladar mobiliario, materiales y despensas cuando se contaba con comedores escolares, particularmente para los maestros que se encontraban en localidades de difícil acceso como en el caso de Durango (Dgo_Micro_EntGrup_#3_SEP_Mo).

Respecto a la autodeterminación para ejercer el recurso del PETC en las necesidades apremiantes de las escuelas, algunos docentes comentaron que el componente de “autonomía de gestión” vienen etiquetado en rubros (material didáctico, para biblioteca,

deportivo, etc.) con montos restringidos, por lo cual en ocasiones limitaba la atención a requerimientos específicos de la escuela (Dgo_Micro_Ent Grup_#6_SEP_Mo). Sin embargo, los maestros veían mayor pertinencia en este tipo de programas por asignación directa y en el que la mayoría de los recursos adquiridos son definidos por la comunidad escolar.

Por su parte funcionarios de la DGDGE, quienes coordinan operación del PRE comentan que de acuerdo a sus estadísticas internas también hay una proporción significativa de escuelas multigrado de educación básica en su universo de atención, ya que entre 2014 y 2016, el 29% de las escuelas beneficiadas fueron planteles multigrado de la SEP y el 27% escuelas comunitarias del CONAFE, ambas modalidades representaron el 56% del padrón de centros educativos beneficiados (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PETC). Esta cantidad disminuyó en los siguientes años por los fuertes recortes que tuvo el Programa, ante los ajustes presupuestario que se dio a nivel federal en todas las dependencias de gobierno. Además en los últimos ciclos escolares, el PRE se flexibilizó para integrar a tres entidades que no participaron en el censo de CEMABE del 2014, como Chiapas, Oaxaca y Veracruz, de las cuales se incorporaron 3000 planteles que en su mayoría son multigrado.

Según AEF, el PRE implementa de forma general sus cuatro componentes, tanto en escuelas de organización unigrado como multigrado. El Componente Uno (Mejora, rehabilitación y construcción de espacios educativos en las supervisiones y escuelas) es el que principalmente se ha implementado en las escuelas en contextos rurales, enfocado en la construcción y rehabilitación de los espacios escolares. En este sentido, varias AEL comentaron que las obras realizadas se han centrado en la construcción de aulas y en la rehabilitación de sanitarios, es decir, en aspectos básicos (Chis_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL; Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL; Ver_Meso_Ent Grup_#2.2_SEP_AE).

Para las AEF, una de las principales dificultades en la operación del PRE en escuelas multigrado en lo particular, y en los planteles escolares en lo general, ha sido la limitación para renovar el Programa por tres Ciclos Escolaresen las escuelas beneficiadas, como se estipulaba en el diseño, pues en el desarrollo del Programa han cubierto entre uno a dos años por plantel debido a la reducción del presupuesto. Otro de los problemas es el

aumento de costos por el traslado de los materiales de construcción a escuelas alejadas y en zonas con una orografía accidentada (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

Aunque en el PRE no se han establecido estrategias específicas para multigrado. El equipo de la DGDGE que coordina el Programa valora que los logros alcanzados en este tipo de centros son: 1) mejora en condiciones materiales y en una mayor disponibilidad de recursos educativos en los planteles; 2) mayor participación social de los padres y madres de familia en la definición y vigilancia del ejercicio de los recursos, aspectos centrales en la autonomía de gestión escolar; 3) fortalecimiento del liderazgo del director ante la comunidad escolar por su importante labor en la gestión del Programa (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE). Tales beneficios coinciden con los logros expuestos por el equipo federal del PETC.

En algunas entidades como Yucatán y Guanajuato, AEL señalaron realizar gestiones necesarias con las AEF que coordinan el PRE para priorizar la atención de las escuelas multigrado en la focalización y determinación del padrón de beneficiados. De manera particular AEL de Yucatán plantearon que estratégicamente identifican aquellas escuelas multigrado que de manera prioritaria deban recibir el PRE, a partir del padrón de beneficiados por el programa Escuelas al Cien y el FAM (Yuc_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

> Ahorita ya estarán en un 60% atendidas las escuelas multigrado, faltarán un 40%. Entonces, qué es lo que nosotros hacemos, decimos: bueno, a todas las escuelas hay que proyectarlas para que las atienda alguno de esos tres programas, ya sea FAM, 'Escuelas al 100' o el Programa de la Reforma. Las Escuelas al 100 ya están definidas y lo que no se atiende con Escuelas al 100, se atiende con FAM. Y lo que no, el Programa de Reforma lo hace (Yuc_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

Al respecto, algunas AEL dijeron que en un 40% o 50% estos programas federales atienen a escuelas multigrado de la entidad, principalmente de primaria y en menor medida de preescolar y telesecundaria (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL; Dgo_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL; Ver_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Del universo de 22 escuelas multigrado visitadas del sistema regular, siete planteles eran beneficiados por el PETC o el PRE. Son centros educativos de los tres niveles escolares, tipos de servicio (general, indígena y telesecundaria), así como unitarias y tridocentes, por lo que en estos casos particulares ambos programas estaban presentes en los diferentes

tipos de escuelas contemplados en la tipología de la presente evaluación. Con excepción de los ficheros didácticos dirigidos a preescolar y primaria en el PETC. Los maestros y las APF no señalaron estrategias diferenciadas para escuelas multigrado, ni por nivel o tipo de servicio; salvo la asignación de montos, de acuerdo al número de estudiantes.

Por su parte, los coordinadores estatales del PIEE entrevistados, comentaron que actualmente trabajan con población jornalera migrante e indígena, quienes frecuentemente son atendidos en escuelas multigrado, e incluso multinivel, donde convergen estudiantes de preescolar y primaria; no obstante, no realizaban iniciativas específicas para la gestión pedagógica y administrativa en multigrado.Las acciones implementadas están orientadas a combatir la deserción y la reprobación a través de la gestión de becas; la disponibilidad de los servicios educativos para migrantes, así como en la capacitación y elaboración de materiales para una educación bilingüe e intercultural con estudiantes indígenas.

Como ya se ha expuesto, entre 2014 y 2015 el PIEE consideró a las escuelas multigrado en sus Reglas de Operación, pero posteriormente ya no las incluyó y se limitaron las acciones de gestión de recursos para estos planteles. Sin embargo, como se documenta más adelante, algunas entidades focalizaron los recursos del PIEE para escuelas multigrado a través de la atenció a los tipos de servicio, donde prevalece este tipo de organización escolar o como población vulnerable (Chis_Meso_EntGrup_#2_SEP_AEL;SLP_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL;Ver_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

En general AEL identifican invisibilidad de los centros educativos multigrado en los programas, ya que no se enuncia de forma explícita dentro de la población objetivo. En este sentido, AEL de Chiapas expuso:

> La Dirección de Evaluación de Programas Institucionales que está a mi cargo y que dependemos de la Secretaría de Evaluación Educativa, como su nombre lo indica es la evaluación de todos los programas educativos del estado. Aquí es importante comentar, de que nuestro departamento de integración de informes de evaluación cualitativa y el departamento de evaluación de programas presupuestales, estuvimos verificando mucho en el departamento evaluación cualitativa. Estuvimos verificando los diferentes programas, a través de la carátula institucional, del análisis funcional de los documentos normativos que tenemos a nuestro cargo. Ninguno de

> los programas considera entre sus componentes específicamente el tema multigrado (Chis_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Varios equipos técnicos estatales, especialmente quienes atendían escuelas multigrado, manifestaron su preocupación de que desde 2016 en las reglas de operación del PIEE se haya omitido de manera explícita a las escuelas multigrado en la población objetivo, pues era el único programa federal que las contemplaba de manera directa.

Frente a este escenario, las AEL que han realizado acciones específicas con las escuelas multigrado, aún con limitaciones, han gestionado recursos en programas federales con el argumento de fomentar acciones para abatir el rezago educativo y la inclusión. Estas mismas estrategias las han instrumentado en la operación de programas estatales, que generalmente son de menor alcance presupuestal.

Así en Sinaloa, con financiamiento del PIEE, desarrollaron un proyecto de formación y asesoría pedagógica con ATP y docentes, a través de redes de tutoría con la capacitación del Dr. Gabriel Cámara. Se compraron materiales educativos y elaboraron un material de apoyo para la tutoría. El equipo técnico pudo realizar algunas visitas a zonas escolares y escuelas para ver el trabajo de tutoría con los docentes, en un proceso inicial. Sin embargo, el presupuesto se acabó, “el material se dispersó”, algunas acciones quedaron inconclusas y no fue posible para las AEL dar un seguimiento a los proyectos.

También en San Luís Potosí, durante dos Ciclos Escolaresde 2014 a 2016, se gestionó con el PIEE un proyecto de desarrollo profesional en escuelas multigrado de educación básica a través de la impartición de dos ediciones de diplomados para los docentes de los diferentes niveles y tipos de servicio en multigrado, coordinado por Subsecretaría de Educación Básica de SLP y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Además de la elaboración de un material donde se compilaron materiales didácticos diseñados por docentes de escuelas multigrado. En el siguiente capítulo se ahonda en esta experiencia (SLP_Meso_Ent Grup_#7_SEP_AEL). Aunque desde las reglas de operación del PIEE de 2017 limitaron la atención al multigrado, las AEL de esta entidad aprovecharon la inclusión de la telesecundaria en el universo de atención para impulsar el Modelo de Aprendizaje Colaborativo en escuelas unigrado y multigrado, con la asesoría de Fundación Azteca y del Centro de Estudios Educativos (CEE). En este proyecto también se realizaron espacios de formación continua para maestros sobre estrategias didácticas orientadas a promover el aprendizaje colaborativo entre pares. En las reglas de operación del PIEE de

2018 también se dejó de incluir a las telesecundarias en la población objetivo, lo que limitó más las acciones específicas para el multigrado promovidas por las AEL de SLP (SLP_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

En una valoración general de la operación de los programas federales y estatales en multigrado, AEL de Sinaloa comentan que prevalece una política "reactiva" centrada en "parchear" los problemas a través de acciones fragmentadas (Sin_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL). Hay procesos que han impulsado los equipos estatales como diagnósticos sobre problemáticas educativas, espacios de capacitación e intercambio de experiencias y elaboración de materiales pero muy pocos tienen una continuidad.

Los responsables del PIEE en las entidades señalaron recortes sustantivos en los últimos dos años, que con algunas modalidades como telesecundaria, limitaron las acciones de intervención en la compra de equipo electrónico o adquisición de material didáctico para algunas escuelas; reduciéndose los recursos para proyectos más integrales enfocados en el desarrollo de capacidades. En este sentido, los responsables estatales del PIEE en Guanajuato expusieron que en el seguimiento realizado a la operación de los programas federales, han identificado mayores recortes a este primer Programa, en comparación con las otras acciones federales, por ello consideran que falta priorizar más a la población vulnerable, como se estipula en las políticas educativas de equidad e inclusión social (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

La otra gran dificultad para la operación de programas federales y estatales es la reducción generalizada de equipo técnico. Por ejemplo, varias coordinaciones estatales de programas federales están integradas por una o dos personas, quienes tienen la encomienda de capacitar y dar seguimiento a decenas de regiones y zonas escolares en los estados. Estas tareas centrales en la operación de los programas se dificultan más en escuelas rurales por estar en localidades dispersas y de difícil acceso. Por ello varias acciones previstas en las planeaciones anuales de trabajo, no llegan a ser desarrolladas. Asimismo los equipos estatales, al igual que los actores de otros niveles de la política, dedican gran parte de su tiempo a tareas administrativas, que a acciones de capacitación y acompañamiento (Chis_Meso_EntGrup_#2_SEP_AEL;Dgo_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL).

En el caso de Chiapas, hay varias regiones donde las "escuelas están en resistencia" ante la Reforma Educativa, por el desacuerdo de la sección sindical respecto a la LSPD. Esta

diferencia con la política federal ha generado que como gremio sindical: supervisores, asesores, directores y docentes limiten la implementación de los programas federales y la instauración de acciones de la estrategia La Escuela al Centro, aunque en la práctica tanto padres como docentes se organizan y participan de forma conjunta para el funcionamiento de las escuelas. Se viven tensiones entre los equipos estatales que tienen la encomienda de impulsar los programas y las jefaturas de sector y supervisiones integrados con maestros de los grupos disidentes a la reforma educativa (Chis_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Se identificaron otras acciones federales y estatales en gestión escolar que englobaban la prestación de los servicios educativos con estrategias vinculadas o dirigidas al multigrado. Uno de estos casos es el Proyecto Alternativas de Atención para la Educación Preescolar Rural, conocido como Proyecto Alternativas, descrito en dimensiones anteriores, presente en las entidades de Sinaloa, Durango, Guanajuato, Veracruz y Chiapas. Este Proyecto atiende a comunidades rurales, dispersas y pequeñas donde no llega el "servicio regular de preescolar".

Según figuras de supervisión y acompañamiento de Guanajuato del Proyecto Alternativas, este proyecto cuenta con mecanismos específicos para registrar y sistematizar las visitas de acompañamiento y supervisión, donde también se verifica el cumplimiento de la normalidad mínima. Además tienen diseñado instrumentos para la evaluación del aprendizaje en un grupo multigrado.
Uno de los grandes retos que enfrenta el Programa Alternativas en la operación es la constante movilidad de los becarios, por lo cual debe brindarse de manera continua cursos de capacitación (Gto_Micro_Ent Ind_#7_SEP_APF).

En Chiapas también se enunció el Programa Educativo Comunitario Indígena (PECI), el cual dota de útiles, materiales educativos y realiza talleres de capacitación para los docentes de preescolares y primarias indígenas[47]. Tanto el Proyecto Alternativas como el PECI brindan servicios educativos, desde un enfoque compensatorio, para población en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica, con figuras docentes asumidas por jóvenes, como prestadores de servicio o promotores, en una estructura similar al

[47] Según AEL el PECI es un programa estatal creado después del levantamiento zapatista de 1994 para atender las localidades más pobreza. Actualmente se focaliza en 71 municipios de alta y muy alta marginación.

CONAFE[48]. Las AEL expusieron que tales programas han permitido ampliar la cobertura de educación básica en localidades rurales dispersas, pero tienen fuertes limitaciones presupuestales, por lo cual ofrecen condiciones precarias en la compensación económica de las figuras docentes y en las condiciones físicas de los planteles. Al respecto integrante del equipo estatal en Chiapas del Proyecto Alternativas comentó:

> Atendemos las escuelitas más alejadas a la ciudad, son comunidades donde son técnicos promotores que hacen la función de docente, con toda la responsabilidad que implica. Sin embargo, gratificados a través de una beca. Atienden educación preescolar a través de orientaciones y capacitaciones por una figura de orientador educativo, es quien orienta los trabajos y les ayuda a la organización. También está pendiente de las comunidades, pero el promotor es quien atiende a la escuela, a los niños del sector rural. Ha sido un proyecto muy favorable en las comunidades (para) atender sus necesidades. Empezamos en galeritas, debajo de árboles o casitas. Sin embargo, ahorita tenemos escuelas sencillas (…) y así es como hemos venido creciendo, pero sí, necesidades tenemos muchísimas. (Chis_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL)

Las AEL valoran pertinente la puesta en marcha de estos programas, pues sin su presencia, las poblaciones rurales e indígenas, estarían más desatendidas y segregadas.

En Yucatán, la SEGEY ha instaurado desde 2012 el Modelo de Gestión Regional, como resultado de una política estatal desconcentradora, que rezonificó las supervisiones escolares de educación básica en 12 regiones, y junto con oficinas de las diferentes direcciones de la secretaría de educación estatal constituyeron los Centros de Desarrollo Educativo (CEDEs) con los propósitos de acercar las áreas administrativas y técnico-pedagógicas de la SEGEY a las escuelas; lograr una mayor coordinación y articulación entre los diferentes actores y servicios educativos.

Guanajuato tiene un modelo de gestión similar al de Yucatán, en cual se crearon ocho unidades administrativas desconcentradas, a nivel regional, denominadas: Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación (USAES) donde se aglutinan supervisiones escolares de educación básica de una misma jefatura de sector, de los diferentes niveles educativos y tipos de servicio, así como oficinas regionales de las direcciones sustantivas de la SEG. En ambos estados hay equipos técnicos que desarrollan proyectos locales para escuelas

[48] Cabe señalar que ambos programas surgen en la década de los noventa, cuando toman gran relevancia los Programas Compensatorios para poblaciones en situación de marginación como las atendidas en las escuelas multigrado.

multigrado, que se profundiza en el siguiente capítulo, así como la conformación de figuras de apoyo para multigrado[49].

En Guanajuato también se implementa con amplia presencia el Programa de Comedores Comunitarios por parte del Gobierno del Estado a través del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Estos comedores son generalmente instalados en escuelas públicas de educación básica, media superior y Normal ubicadas en zonas con mayores índices de rezago social. Las principales acciones del Programa son: brindar equipamiento y utensilios para instalar el comedor, proveer cada mes o dos meses de despensas, así como dar orientación alimentaria (Gobierno de Estado de Guanajuato, 2016). En cinco de las siete escuelas visitadas del sistema regular, se observó el funcionamiento de estos comedores comunitarios en los que madres de familia preparan los llamados “desayunos calientes”.

En el subsistema estatal de Veracruz, desde la década de los sesenta se conformó un área de atención a las escuelas multigrado dentro de la estructura de la SEV. Sin embargo, por recortes presupuestales y últimamente ante la crisis financiera del estado, generada por la pasada administración, se han reducido y limitado las facultades de esta área. Al respecto el coordinador del equipo estatal del proyecto comentó que primero eran un Departamento, posteriormente se conformaron en “Mesa Técnica”, después en “Área” y actualmente son un Proyecto, sin presupuesto propio (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL). Esta experiencia estatal tiene una amplia trayectoria en acciones de gestión pedagógica en el ámbito de la capacitación, elaboración de materiales, asesoría y el fortalecimiento de órganos colegiados de docentes de escuelas multigrado, éste último se profundiza en siguiente subapartado.

Ante los diferentes programas federales y estatales, los supervisores y docentes entrevistados, de diferentes niveles y tipo de servicios, indicaron no tener claridad en

[49] Al parecer estos modelos tienen como antecedentes un programa de renovación a la supervisión escolar gestado en Aguascalientes en el marco de la ANMEB. Se llamó *Programa de Modernización de la Función Supervisora* en el cual se crearon "Zonas de Educación Básica" en 1993 para articular y eficientes los servicios de supervisión de diferentes zonas escolares (SEP, 2010b, p.49).
De manera más reciente el proyecto *Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar* (Fogise), impulsado en 2012 por la DGDGE de la SEP con la asesoría de un equipo de académicos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) México. En el marco de este programa se asesoró a AEL en la implementación de modelos de gestión regionales a través de la creación de CEDES. Asimismo, se brindó un diplomado figuras de supervisión para el desarrollo de capacidades de gestión (Valenti, 2016; Vázquez, Cerecedo y Topete, 2017).

cuáles son los criterios para que una escuela sea beneficiada por estas acciones públicas; incluso los planteles que estaban en algún programa, no sabían cómo habían sido seleccionadas, en muchos casos solo habían recibido la notificación por parte de la supervisión. En general la lógica de implementación de los programas tiende a ser vertical y unidireccional, de los niveles macro y meso al nivel micro.

Para la gran mayoría de los docentes-directores el poco o nulo conocimiento acerca de los programas y sus mecanismos de selección representaban marcos de acción restringidos para gestionar apoyos para sus escuelas. Por otra parte, es común que los docentes perciben a los programas federales y estatales como fuentes de recursos económicos y materiales; se mira de manera tangencial los apoyos técnico pedagógicos.

En correspondencia a lo antes expuesto, varias de las escuelas multigrado visitadas no recibían ningún programa federal o estatal desde hace varios Ciclos Escolaresatrás. Para los docentes-directores, que no cuentan con figuras de apoyo en aspectos administrativos y pedagógicos, les resulta más difícil realizar las gestiones para solicitar u operar algún programa para la escuela.

Algunos docentes comentaron que durante varios Ciclos Escolaresrecibieron el Apoyo para la Gestión Escolar (AGE), que provenía de la unidad de Programas Compensatorios, este recurso era asignado a las APF para la compra de papelería, material didáctico y utensilios de limpieza. Sin embargo, docentes señalaron que desde hace dos Ciclos Escolaresse dejó de entregar a las escuelas por "falta de presupuesto"[50]. Supervisores y docentes expresaron la necesidad de dar continuidad a los Programas Compensatorios federales y estatales que apoyaban de manera focalizada y continua a las escuelas rurales multigrado

[50] En la revisión de dos documentos del CONAFE con información sobre AGE, se indica que es una "estrategia" del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica dirigido a escuelas de educación básica del sistema regular, ubicadas en localidades rurales, "compensadas" por el Consejo (CONAFE, 2012, 2016c) . No se encontró el dato sobre el periodo de operación de esta estrategia, pero en las Reglas de Operación del PAREIB de 2006 ya se enuncia la aplicación del AGE en escuelas multigrado compensadas (DOF, 2005). Asimismo, en uno de los documentos revisados se enuncia al AGE como estrategia instrumentada en el Ciclo Escolar 2016-2017 (CONAFE, 2016c). Dicha estrategia asignaba recursos económicos directamente a la escuela, vía APF para "mejorar condiciones en el ambiente escolar" a través de la adquisición de "artículos escolares de consumo cotidiano y materiales para realizar trabajos de mantenimiento y reparación de espacios educativos y del mobiliario escolar", para lo cual se desarrollaban acciones encaminadas al "fortalecimiento de la participación de los padres de familia en la vida escolar", así como "la coparticipación en la administración de los recursos (…) para resolver las necesidades apremiantes de la escuela" (CONAFE, 2012).

(Gto_Micro_EntGrup_#7_SEP_Mo;Gto_Micro_EntGrup_#8_SEP_FSA;Yuc_Micro_Ent Ind_#6_SEP_Mo; Yuc_Micro_EntGrup_#9.1_SEP_FSA).

De acuerdo a los programas federales documentados se identifica que generalmente las escuelas multigrado son focalizadas por sus características y condiciones contextuales de vulnerabilidad socioeconómica, al prevalecer en localidades de alta y muy alta marginación. El diseño de estas acciones se sustenta en principios de equidad e inclusión social, pero en su operación, la mayoría de las estrategias resultan limitadas al ser homogéneas y no considerar las problemáticas específicas de las escuelas multigrado en materia de gestión escolar, aunque cubran necesidades materiales emergentes, propias de entornos con mayor marginación, que abonan a mejores condiciones escolares. En varios casos, las AEL son quienes de manera deliberada gestionan acciones específicas para escuelas multigrado, con financiamiento de programas federales. Sin embargo, en los últimos años las reglas de operación de programas como el PIEE han restringido la focalización en el multigrado. Aunado a ello, frecuentemente los programas sufren recortes presupuestales o sólo cubren acciones a corto plazo, por lo que se coarta el desarrollo de acciones sostenidas.

En mayor medida los programas estatales presentes en los estudios de caso consideran en su población objetivo a las escuelas multigrado y contemplan problemáticas de gestión administrativa y pedagógica propias de las escuelas multigrado, pero también se ven limitados sus procesos de implementación en cuanto al seguimiento y la continuidad de las intervenciones. Particularmente los programas estatales de naturaleza compensatoria, en la mayoría de los casos, operan en condiciones de precariedad que muy probablemente afectan la calidad de sus servicios y tienen bajo impacto en cambios estructurales, como se ha detectado en estudios sobre políticas de equidad (Blanco, 2009; López, 2008).

De acuerdo a lo anterior, los programas federales y la gran mayoría de acciones estatales dirigidas a multigrado resultan medianamente pertinentes a las características, condiciones y necesidades educativas de las escuelas multigrado en educación básica.

Aún con áreas de oportunidad, se valora que el diseño y la operación de los programas estatales para multigrado de Guanajuato y Yucatán son pertinentes al contemplar acciones integrales y sostenidas de mediano plazo que atienden problemáticas medulares en la gestión escolar de las escuelas multigrado, entre las que destacan la conformación

de una estructura estatal y regional específica con la asignación de presupuesto estatal y financiamiento de algunas acciones con fondos federales.

Autonomía de gestión escolar

Para la DGDGE las acciones impulsadas a nivel federal se han centrado en el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica, que implica una condición de participación de todos los miembros de la comunidad escolar en la gestión del plantel, tanto en cuestiones administrativos como académicas. Ello demanda el fortalecimiento del trabajo conjunto de los docentes, a través de los CTE en el establecimiento de la Ruta de Mejora Escolar, el liderazgo de los directores y la participación social de los padres de familia.

> Las líneas prioritarias de la Dirección General (tienen como) mandato fundamental el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar (…). Entonces pensar en una escuela multigrado bajo un concepto diferente te da un sentido, la autonomía de gestión es buena para una escuela multigrado, no le implica carga administrativa sino descarga administrativa, porque es un colectivo el que está generando conocimiento (Macro_Ent_Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC).

Por tanto según la DGDGE la autonomía de gestión de las escuelas generalmente se ha "malentendido" al relacionar la palabra gestión con "carga administrativa" y "autonomía" con responsabilidad exclusiva de los docentes, pero realmente este rasgo implica corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en el funcionamiento de la escuela:

> (…) la autonomía de gestión es un asunto no de exclusión sino de sumar, la definición que tiene la ley hace de autonomía de gestión es que la escuela cuente con recursos para mejorar la infraestructura, el equipamiento y para dar mejor servicio de manera colaborativa y cuando dice manera colaborativa, no se está refiriendo solamente al docente que está ahí o a los dos docentes que están ahí, sino incluir a toda la comunidad (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC)

En este sentido, las AEF plantean que las reglas de operación de los programas federales como PETC y PRE contienen mecanismos que favorecen la autonomía de gestión escolar al asignar los recursos directamente a la escuela para que sea la comunidad escolar, a través del CEPS, que defina qué insumos adquirirán de acuerdo a las problemáticas a atender y las acciones establecidas en la Ruta de Mejora Escolar.

Al respecto, AEL consideraron pertinente, en lo general, los mecanismos de promoción de la autonomía de gestión en los programas federales estratégicos como PETC y PRE. Sin

embargo comentaron que por la demanda administrativa en la operación de los programas, se llevaban a cabo pocas acciones de capacitación a supervisores, directores y padres de familia en cuanto a sus implicaciones en la gestión escolar de los planteles. Por ende, era común que los agentes educativos mencionados no tuvieran claridad en qué consiste esta autonomía de gestión. Asimismo, para las AEL era necesario desarrollar más capacidades en la toma de decisiones de la comunidad, ya que en algunas escuelas prevalecen prácticas en las cuales las decisiones eran centralizadas en los directores y docentes, con poca participación de los padres de familia. La otra dificultad es que a veces las comunidades escolares no priorizan de manera adecuada sus necesidades a cubrir, por lo que adquieren equipamiento o llevan a cabo construcciones que no responden a las prioridades de los centros escolares. En este sentido, el coordinador estatal del PRE en Chiapas expuso que la autonomía de gestión se reduce a la participación de los padres de familia en el manejo de fondos mancomunados, pero faltan mayores acciones encaminadas a desarrollar herramientas de organización y participación en la toma de decisiones (Chis_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

Algunos responsables estatales del PRE, comentaron que el carácter de corresponsabilidad en la toma de decisiones era positivo, pero en el Componente Uno, relativo a construcción y rehabilitación, se debía tener cuidado en cómo operaba la autonomía de gestión, pues permite que los padres de familia tomen decisiones sobre la construcción de espacios sin contar con los elementos técnicos, como se analiza en la dimensión de infraestructura. Al respecto, una AEL de Veracruz comentó: “Hay una política equivocada, se le dio esta tarea a los docentes de promover la autonomía de gestión. La obra pública está regulada por la ley y buscaron un resquicio para que se pudiera operar de esta manera” (Ver_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

La DGDGE señaló que un indicador de la autonomía de gestión es que la propia comunidad escolar gestione recursos, además de los asignados a través de programas federales o estatales, contemplando estrategias locales para recabar recursos en otras instancias de gobierno como el municipio o con otros actores como el sector privado.

Varias AEL y supervisores comentan que es más difícil en localidades rurales lograr la diversificación de las fuentes de financiamiento porque como se sabe la mayoría se

encuentra en situación de marginación y con pocas oportunidades y presencia de instancias públicas y privadas.

En las escuelas visitadas únicamente se encontró el caso de una docente-directora de una primaria general tridocente en Guanajuato, quien había gestionado recursos de diferentes programas y niveles de gobierno, incluidos el municipal, así como en instancias privadas. Varios apoyos los conseguía de manera directa con funcionarios del gobierno estatal. Ello se reflejaba en las buenas condiciones físicas en que se encontraba su escuela. La gestión activa de la directora era producto de una iniciativa personal, y de las relaciones y contactos que había construido en la búsqueda de recursos. En menor medida, estas fuentes de financiamiento eran producto de la disponibilidad de programas federales y estatales en la escuela, como se plantea en la estrategia La Escuela al Centro. Asimismo, estos procesos de gestión implicaban para la docente-directora la inversión de gran parte de su tiempo fuera de su jornada escolar, incluidos fines de semana (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo).

Con base en lo antes descrito, la instauración de la política federal y estatal a favor de la autonomía de gestión escolar en las escuelas multigrado son pertinentes cuando fortalecen a las comunidades escolares en la toma de decisiones orientadas a la mejora de sus planteles, con los apoyos técnicos necesario; pero estas acciones públicas son poco pertinentes en tanto demandan una mayor coparticipación de los agentes escolares en situación de marginación en la gestión de recursos económicos, sin contar con la disponibilidad efectiva de programas públicos y privados orientados a la mejora desarrollo social.

Asignación de estructuras ocupacionales en escuelas multigrado

En entrevista con el director de la DGDGE, planteó que como AEF habían elaborado en coordinación con la DGEI una propuesta para la instauración de una estructura ocupacional de apoyo dirigida al fortalecimiento de la gestión de las escuelas multigrado en educación indígena; sin embargo ésta se quedó en proceso de revisión.

> De origen, no hubo un planteamiento específico para las escuelas multigrado en materia estructural y ocupacional en la estrategia (Escuela al Centro). Iniciamos un trabajo de la mano de la Dirección General de la Educación Indígena con las treinta y dos entidades federativas para hacer una propuesta de fortalecimiento de las unidades presenciales de las escuelas de la entidad, a través de equipos de apoyo itinerantes, entonces se construyó esta propuesta específica, que hemos venido

> impulsando, pero que todavía no se consolida en las nuevas estructuras ocupacionales, se están revisando (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE).

En contraste, otros funcionarios de la DGDGE, además de no tener conocimiento de la propuesta de estructuras ocupacionales para multigrado, comentaron que es un reto atender las necesidades educativas de escuelas de diferente tamaño, según número de estudiantes por lo cual era necesario "jerarquizar prioridades". En el tenor de la estrategia de La Escuela al Centro, manifestaron que una escuela con una alta matrícula requiere más figuras de apoyo (pedagógicos y administrativos) para atender las demandas de un número mayor de estudiantes. Para los planteles pequeños, como las escuelas multigrado, la prioridad de la SEP es asegurar que los estudiantes tengan a un maestro frente a grupo durante todo el Ciclo Escolar (Macro_Ent_Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC).

> (..) tienes el reto de atender a las escuelas que teniendo una gran demanda de maestros y alumnos, pues esas escuelas demandan todavía más porque como es una escuela grande, implica más recursos (humanos) porque hay más gente ahí. Entonces digamos que de manera simultánea, habría que atender esas necesidades de las escuelas grandes con mil alumnos. Y el niño que vive en una comunidad rural necesita tener a un maestro frente a grupo que le dé clases todos los días (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC).

La preponderancia del criterio de número de alumnos, en general es compartida por AEL de las áreas de planeación. Desde una visión distinta, los equipos técnicos estatales que atienden multigrado y funcionarios con experiencia previa en acciones para estas escuelas, consideran relevante impulsar la creación de figuras de apoyo itinerantes para los planteles multigrado en tareas de acompañamiento pedagógico y descarga administrativa, particularmente para los docentes-directores de escuelas unitarias quienes, como se ha analizado ampliamente en diversos estudios, asumen una doble función la cual obstaculiza el cumplimiento de la labor pedagógica con los estudiantes (Ezpeleta y Weiss, 2000; INEE, 2017d; SEP, 2006a). En este sentido un supervisor de telesecundaria de Yucatán comenta:

> Hemos notado que a lo mejor las políticas públicas que tratan a las escuelas multigrado y que tienen la oportunidad de incidir en la inclusión educativa es a donde menos llegan. Desde la cuestión de los criterios administrativos, lo comento porque en el caso de telesecundaria los criterios administrativos incluso para asignar intendentes, auxiliares administrativos son los mismos criterios que se utilizan para escuelas de organización completa. En ese sentido, si una escuela no alcanza cierto número de alumnos no tienes derecho a tener un auxiliar

> administrativo o intendente cuando son escuelas con necesidad de contar con este apoyo. A lo mejor sería más inclusivo tomar en cuenta con qué criterios estoy tratando a esas escuelas (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

En Yucatán, como se ha enunciado en apartados anteriores y se profundiza en el siguiente capítulo, se ha impulsado la creación de estructuras de apoyo para escuelas multigrado en preescolar y primaria, generales e indígenas. Los Enlaces Itinerantes (EI) y Tutores Itinerantes Externos (TIE). Los EI se centran en tareas de descarga administrativa y organizativas. Los TIE, además de las funciones anteriores, también brindan acompañamiento pedagógico focalizado en escuelas indígenas por encontrarse en una situación de más rezago. Esta acción estatal fue corroborada en todas las escuelas multigrado de preescolar y primaria que se visitaron.

Algunos supervisores comentaron que una de las limitaciones de estas estructuras itinerantes es que la mayoría son jóvenes recién egresados o con pocos años en servicio, sin formación en docencia en educación básica, generalmente son egresados de carreras en humanidades (trabajo social, psicología, pedagogía, etc.) e incluso con licenciaturas en ingenierías, tales retos se ahondan en el siguiente capítulo (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.2_SEP_FSA).

AEL de Yucatán ha promovido otras dos acciones para la asignación de figuras de apoyo en multigrado. Por un lado han impulsado la presencia de docentes de educación física y educación artística de manera itinerante en preescolares y primarias multigrado. Por otra parte, han asignado personal de intendencia que también atiende a los planteles de forma rotativa, uno o dos veces a la semana. Estas últimas dos acciones no se han podido extender a todos los centros educativos multigrado por limitación de presupuesto.

En las visitas a los centros educativos multigrado se pudo identificar que dos de las siete escuelas de la SEGEY que se visitaron (un preescolar general unitario y primaria general tridocente), cuentan con un maestro de educación física dos veces a la semana. En una de estas escuelas también se corroboró la asignación de personal de intendencia (Yuc_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo; Yuc_Micro_Ent Grup_#4_SEP_Mo).

Todos los maestros que cuentan con estas figuras de apoyo valoraron de forma positiva este tipo de acciones para multigrado, pues ha impacto en mayor descarga administrativa, ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y apoyar la tarea pedagógica

de los docentes. Los maestros de telesecundaria expresaron de forma enfática la necesidad de ser incluidos en este tipo de estrategias estatales.

Como se ha enunciado, Guanajuato es otra entidad que ha puesto en marcha la conformación de figuras de apoyo para multigrado, pero se han enfocado en primarias multigrado generales con más bajos niveles de aprovechamiento escolar y las funciones del personal de apoyo se centra en tareas de acompañamiento pedagógico.

De acuerdo a lo antes expuesto, se valora poca pertinencia en acciones federales que al privilegiar el criterio de número de estudiantes, no atienden requerimientos específicos de mayor soporte institucional, administrativo y pedagógico, para lo centros educativos multigrado.

En contraste, se consideran pertinentes las acciones estatales de Yucatán y Guanajuato que, desde criterios de equidad, han avanzado en el establecimiento de estructuras ocupacionales para las escuelas multigrado. Es necesario que estas acciones amplíen su universo de atención en cuanto a número de escuelas y tipos de servicio, particularmente en telesecundaria.

Acciones de gestión en las supervisiones

Otra de las acciones específicas para las escuelas multigrado que el director de la DGDGE planteó como iniciativa en proceso de "concreción", en el ámbito de fortalecimiento a la supervisión escolar, es la rezonificación de centros educativos para disminuir el número de escuelas que se atienden. Esta iniciativa ha tomado como base un diagnóstico elaborado por la SEP sobre la gestión escolar en las supervisiones, en el cual se identificó zonas escolares con más planteles, pues los criterios han sido la distribución proporcional de número de grupos y matrícula escolar.

> Para el fortalecimiento de la supervisión escolar, uno de los temas clave que se plantean en la estrategia es la rezonificación con base en el número de escuelas que atiende una supervisión escolar, en virtud de que el diagnóstico con el que contamos es que la construcción de las zonas escolares ha respondido más a una lógica de número de grupos y de matrículas, que a una lógica del número de escuelas, el planteamiento de Escuelas al Centro (señala) que la relación entre la supervisión escolar, en primer término es hacia la escuela, hacia el director, hacia el colectivo y hacia el Consejo Técnico Escolar, en ese sentido, sí importa el tamaño

de una escuela, pero no es el factor determinante para construir las zonas escolares (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE).

De acuerdo a las AEF de la DGDGE, este modelo de rezonificación propone que cada zona escolar tenga a su cargo entre nueve y 14 escuelas; idealmente se proyectó entre seis y ocho planteles pero no fue viable por la limitación de los recursos. Actualmente su diagnóstico les indica que las zonas escolares en promedio tienen 13 escuelas, pero en los contextos rurales aumenta hasta más de 30 escuelas por tener una matrícula estudiantil baja, que además están en una situación de mayor dispersión geográfica; mientras que en las zonas urbanas en promedio hay seis u ocho escuelas por supervisión. En esta propuesta, la DGDGE dice haber avanzado un poco en la disminución de planteles por supervisión, donde prevalecen escuelas multigrado (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE).

En correspondencia, AEL y supervisores también expusieron como una de las principales problemáticas en multigrado, la dificultad que tienen los supervisores para visitar las escuelas por el número de planteles asignados y la dispersión geográfica. Esta problemática se hizo más visible en Durango, San Luís Potosí, Veracruz, y Chiapas, en donde una parte significativa de sus territorios tienen zonas montañosas, con caminos de difícil acceso, los cuales se vuelven “inaccesibles” en época de lluvias. AEL de Chiapas y Veracruz expresaron que tienen zonas escolares con 30 o más escuelas para una supervisión integrada por un supervisor y un ATP, ubicadas en cañadas y serranía (Chis_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL; Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL). A ello se suman las múltiples tareas administrativas y organizativas, así como los pocos apoyos en cuanto a gasolina y vehículos que reciben las supervisiones para realizar el acompañamiento a las escuelas.

Particularmente en Durango fue posible identificar las dificultades de acceso a las escuelas por parte de los supervisores y ATP por la gran dispersión geográfica y orografía montañosa. Es frecuente que sean los maestros quienes llegan a las supervisiones para atender asuntos administrativos o en las reuniones de CTE. En este sentido, un maestro de Durango de una escuela multinivel expone:

[El supervisor no viene] y lo voy a justificar, lo voy a justificar. Son 19 escuelas, todas dispersas geográficamente, la más cercana pues es Santa Cruz, aquí, son 10, 15 kilómetros, la otra es presidente Salvador Allende, 10 km de terracería…Para acá,

González Ortega, 15 km. La más alejada de aquí está a tres horas, a veces inaccesible en vehículo, debe llegar a una comunidad y luego camina. Entonces vaya, yo no digo: no me visita porque no quiere, es que la capacidad física y económica, no lo permite, yo digo porque lo veo al profe muy dinámico, muy propositivo, muy centrado en lo que quiere que nosotros realicemos, entonces ya nosotros con sentido de ética y profesionalismo pues tenemos que reunirnos allá (en la supervisión). ¿Profe, qué hay de nuevo?: a ver, vamos a hacer esto y eso... Me decían una ocasión en el Programa de Tiempo Completo (…) su supervisor tiene que ir con ustedes constantemente y les dije lo mismo. Es imposible, a parte imagínense todo lo administrativo que tiene que hacer ahí. Estar checando lo del SisAT, que ya llegó lo de Consejo de Participación Social, que a subir la captura de evaluaciones, que llegó el otro papel administrativo, que ya fue a una reunión para ver lo de los exámenes de PLANEA. Entonces imagínense, o está allá o está aquí. Y luego aparte de que no tiene Asesores Técnicos, somos 19 escuelas, por eso en el Consejo (Técnico) fue el encuentro entre escuelas (…) (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

En Yucatán y Guanajuato se identificaron acciones de rezonificación, a partir de la instauración de los modelos de gestión regional, así como la asignación de apoyos específicos a las supervisiones para fortalecer sus funciones de supervisión y acompañamiento en las escuelas multigrado.

Aunque para algunos supervisores estas acciones habían sido benéficas, para otros supervisores y docentes la redistribución de los planteles, en ocasiones no había contemplado de forma efectiva condiciones de accesibilidad geográfica y cercanía entre los planteles y las zonas escolares (Yuc_Micro_Ent Ind_#2_SEP_Mo).

En el caso de Yucatán los apoyos a la supervisión se enfocaban en la asignación de las figuras itinerantes, quienes realizaban visitas a las escuelas una vez a la semana. En Guanajuato, a las supervisiones se les proporcionaban vehículos y gasolina dos días a la semana para sus funciones de supervisión en los planteles. Tales condiciones favorables fueron observadas en algunas visitas a las escuelas (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP_Mo; Gto_Micro_Ent Grup_#7_SEP_Mo).

En suma, son poco pertinentes la estructura organizativa para la supervisión escolar en las escuelas multigrado, ya que la zonificación escolar no contempla criterios de dispersión y condiciones de acceso. Aunado a ello existen pocos recursos humanos y

materiales para que las supervisiones cumplan con su tarea de acompañamiento pedagógico, especialmente, en zonas rurales.

Las estrategias estatales orientadas a facilitar las tareas de supervisión y acompañamiento en las escuelas multigrado, a pesar de tener pocos años de implementación, brindan mejores condiciones institucionales en la medida de que se instrumentan estrategias de rezonificación y otorgan mayores recursos de apoyo a las supervisiones.

4.7.1.2 Coordinación en la gestión escolar

En la operación de los programas estratégicos federales como PETC y PRE, según la DGDGE, los equipos nacionales asumen tareas de definición de estrategias con base en las reglas de operación de los Programas. Como sucede generalmente en la operación de los programas federales, lo equipos de la SEP deben brindar información y capacitación a las AEL para la implementación a nivel estatal. Asimismo, autorizan la asignación de presupuesto y dan seguimiento al ejercicio de los recursos a lo largo de un año lectivo (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC). Aunque la federación imparte algunos cursos y organiza reuniones con actores educativos en el nivel micro, los mecanismos de operación siguen el modelo de cascada para la capacitación y el seguimiento de los programas, a través de los cuales se “bajan” lineamientos, herramientas e instrumentos en una relación de cadena entre los niveles federal, estatal, regional o sectorial, supervisión y centros escolares. Al respecto, personal de la DGDGE comenta:

> Para poder llegar al uso de estas herramientas (del PETC) se requiere de una capacitación, (…) la estrategia es establecer la capacidad técnica primero a los equipos estatales. Luego ellos más de cerca se la dan a los supervisores (…) y después capacitan a todos los directores y docentes para Tiempo Completo; esta capacidad técnica (empieza) a bajar a los directores (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PETC).

De acuerdo a las entrevistas, en el proceso de focalización del PRE, en un primer momento las AEF presentan en cada entidad las listas de las escuelas focalizadas, con base en censo del CEMABE y según criterios de reglas de operación. Las AEL, de acuerdo a un mayor conocimiento del territorio y en consulta con sectores o delegaciones y supervisiones, proponen ajustes al padrón de escuelas beneficiadas; estas propuestas son enviadas a las AEF, quienes finalmente validan el padrón definitivo. Posteriormente,

con el padrón validado, las AEL deben realizar un “estudio de factibilidad” en el que visitan las escuelas seleccionadas para confirmar cubran con los criterios de las reglas de operación (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE). En el caso del PETC, las AEL proponen a las AEF un padrón de beneficiados según criterios de focalización de reglas de operación y la suficiencia presupuestal (SLP_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

Las AEL deben establecer un Plan Operativo Anual (POA) que entregan a las AEF, en el cual se proyectan las acciones a desarrollar y los montos a ejercer en cada línea de acción y componente. Estas planeaciones son ajustadas en la implementación de los programas, pero en el marco de las reglas de operación. Para las AEL, en ocasiones, falta “flexibilizar” esta normativa, pues impide hacer ajustes necesarios que no se realizan porque los procesos de “fiscalización” y “auditoría” se apegan de forma estricta a las reglas de operación y a los POA. Los coordinadores estatales de los programas federales deben entregar, de manera trimestral, informes técnicos y financieros a las AEF (Gto_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL;SLP_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL;Sin_Meso_EntGrup_#2_SEP_AEL).

En la coordinación de los niveles de gobierno, una de las problemáticas que destacaron las AEF y AEL, es que a veces la asignación del presupuesto de la federación se retrasa o se dan recortes durante el año, lo cual implica reajustar el presupuesto de operación del POA. Para estos casos, AEL de Guanajuato indican tener una “bolsa estatal” para operar los programas federales (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Respecto al seguimiento de las acciones y el ejercicio de los recursos del PRE, se cuenta con un sistema que coordinan directamente el equipo nacional donde se registra la entrega de los reportes técnicos y financieros de las escuelas beneficiadas, para posteriormente subirlos al sistema del PRE a nivel federal para que AEF corroboren que los reportes “estén en orden”. De acuerdo a la DGDGE este tipo de procesos implican una “pequeña auditoría” por parte de los diferentes niveles de la autoridad educativa. (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE). De hecho, varios programas federales también contemplan mecanismos de vigilancia dentro de un componente de las reglas de operación, en el que se proyecta la asignación de un recurso para que las AEL puedan solicitar una “evaluación externa local” de la operación del programa en una muestra de escuelas beneficiadas. Actualmente estas evaluaciones deben alinearse a las normas estipuladas por la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Control de la SEP, en las

que se establece que el primer año, las AEL deben realizar evaluaciones externas de los procesos de operación de los programas; el segundo año, evaluaciones de desempeño, el tercero de resultados, el cuarto de problemas en los resultados y el quinto año realizar una evaluación de impacto. Las AEL consideran que estas evaluaciones estatales aportan recomendaciones de gran valor para la mejora de la implementación a nivel meso y micro, ya que contemplan acciones específicas para los diferentes actores involucrados en los procesos. A diferencia de las evaluaciones a nivel macro que realiza el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), que su mirada es global y las recomendaciones están orientadas a mejorar procesos más generales.

Dentro de la estructura de las Secretarías Estatales de Educación, en la mayoría de los casos existen equipos técnicos de los niveles de educación básica, quienes también se involucran en la implementación de múltiples programas federales y estatales que llegan a las escuelas, así como en las líneas de acción de la estrategia La Escuela al Centro, como la operación de los CTE, los CEPS y la vigilancia de la normalidad mínima. En varias ocasiones esta estructura estatal es la encargada de llevar a cabo la capacitación de los distintos programas con las jefaturas de sector y las supervisiones, tanto con escuelas unigrado como multigrado (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL). La gran mayoría de estos equipos técnicos dijeron no establecer orientaciones específicas para las escuelas multigrado, generalmente, las especificidades se enfocan en los niveles escolares y por tipos de servicios, ya que existen áreas distintas para educación general, indígena y telesecundaria. Por la limitación de presupuesto, se reducen los espacios de capacitación o reuniones de trabajo estatales y regionales, en donde además deben tratarse múltiples temas y programas; en ocasiones gran parte de la información se brinda a través de las redes sociales. En este sentido, la responsable de una dirección de nivel comenta:

> Uno realmente hace lo que le permiten porque yo quiero hacer una reunión con el equipo de jefatura del sector y sí lo autorizan, pero pasa que ya casi cuando va a hacer (la reunión) me quitan la mitad (del presupuesto) y pues entonces muchas veces se trabaja nomas con los jefes (de sector) y lo que a uno le permiten trabajar son varios puntos: normalidad mínima, calendario, los programas. Tampoco podemos trabajar mucho tiempo porque tienen que regresarse y porque no siempre hay viáticos (…)
>
> A veces cuando tú ya estás preparada (para una concentración) te dicen que no, que ya no se puede por recursos; entonces empiezas a traducir la asesoría y

> acompañamiento del programa a distancia, a través del chat de *WhatsApp*, del Internet y hay parte que omites porque es mucha información, aunque hay cosas que sí se facilitan mediante las redes sociales (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL)

Los supervisores son considerados "puentes" o "enlaces" entre las autoridades educativas, los marcos normativos de los programas y las comunidades escolares (Macro_Ent Grup_#1_SEP_SUP). Para las AEL son las supervisiones quienes instrumentan a nivel micro las acciones y estrategias de la política. Al respecto supervisores indicaron tener "sobrecarga" de tareas al ser los principales responsables de operar y dar seguimiento a los distintos programas federales y estatales que llegan a las escuelas (Gto_Micro_Ent Grup_#8.2_SEP_FSA; Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA; Nota de campo de Dgo_Micro_Ent Grup_#9_SEP_FSA).

No obstante, para algunas AEL, una de las principales dificultades era la coordinación con los jefes de sector y los supervisores, pues en varios casos son figuras con mayores "resistencias" a cambiar procesos y prácticas de gestión escolar (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL; Sin_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

Para entidades como Durango y Sinaloa, ha sido necesario establecer la coordinación entre AEL y autoridades municipales para la instrumentación de los programas federales y estatales, ante las condiciones de violencia e inseguridad generalizada, particularmente en los territorios rurales más apartados (Dgo_Meso_EntGrup_#4_SEP_AEL;Sin_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Según AEL de Durango, San Luís Potosí y Sinaloa, las acciones multigrado implementadas en estos estados han sido financiadas por programas federales, en esta última gestión sólo fue posible a través del PFCE y PIEE, con las restricciones ya comentadas. La coordinación con las AEF se ha enfocado a cuestiones administrativas, respecto a la elaboración de los POA, informes trimestrales y finales, técnicos y financieros. En la implementación, al interior de las entidades, se han involucrado equipos técnicos con experiencias previas en otros programas para multigrado, como Programas Compensatorios o en la operación de la PEM 2005, que además deben dar seguimiento a otras tareas no exclusivas de multigrado. Para llevar a cabo el proyecto se ha establecido la coordinación directa con jefaturas de sector y supervisores (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL; SLP_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL; Sin_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

En el caso de Veracruz también han tenido financiamiento del PIEE para llevar a cabo algunas iniciativas de capacitación y elaboración de materiales, en un Ciclo Escolar, pero varias de sus acciones para multigrado que han llevado a cabo en el subsistema estatal, únicamente han contado con financiamiento local para sostener al equipo. En el desarrollo de las acciones, también se ha establecido la coordinación entre equipos centrales de la SEV y estructuras sectoriales y de zona escolar (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

En los vínculos de coordinación en el diseño y la operación de los programas estatales para escuelas multigrado de Yucatán y Guanajuato se destaca la conformación de estructuras estatales y regionales específicas. Las estructuras estatales son quienes se articulan con otras direcciones de educación básica de la Secretaría de Educación del Estado para operar acciones federales y estatales en escuelas multigrado. Por ejemplo, el Departamento de Escuelas Multigrado en Guanajuato realiza las gestiones necesarias con diferentes áreas de la Subdirección de Desarrollo Educativo de la SEG para informar la falta de libros de texto, las dificultades en la operación de programas federales como el PETC o la necesidad de tener mayor información del SisAT para su implementación en las escuelas multigrado. A su vez estas instancias establecen la comunicación con las áreas federales correspondientes (Gto_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL; Gto_Meso_EntGrup_#2_ SEP_AEL).

A partir de los modelos regionales de gestión, de estas dos entidades, los equipos estatales capacitan a las estructuras delegacionales multigrado. Por su parte, las estructuras regionales son las encargadas de coordinarse con las supervisiones de primarias generales y atender de manera continua a los centros educativos multigrado. En el caso de Guanajuato, indicaron que algunas delegaciones están integradas por unidades municipales de apoyo a los servicios escolares. Aunque, existen varias acciones de capacitación que realizan de forma directa los equipos estatales con los docentes de escuelas multigrado. En una supervisión de primaria que se entrevistó, el supervisor confirmó la coordinación con el equipo estatal y delegacional de multigrado (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA).

En ambas entidades, se documentó la instauración de órganos colegiados y plataformas electrónicas a fin de lograr una mejor coordinación entre equipos estatales centrales y regionales en el diseño y la operación de la política federal y estatal, tales mecanismos se

ahondan en siguientes subapartados (Gto_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL; Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En el caso de Guanajuato, las oficinas de las delegaciones regionales y unidades municipales tienen un calendario de actividades en donde se estipulan fechas determinadas de trámites de control escolar y de los programas, definido con base en las agendas de trabajo de las subdirecciones de la SEG. Según AEL, estos mecanismos los implementaron con el propósito de establecer una mejor coordinación entre los niveles estatales y regionales, así como un flujo de los directores y docentes “ordenado” en las oficinas delegacionales y municipales (Gto_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL). En entrevistas con supervisores de esta entidad, expresaron que deben flexibilizar el horario y día de trámites con los directores de escuelas multigrado para permitir “alcancen” a entregar documentación solicitada sin tener que suspender clases (Gto_Micro_EntGrup_#8.2_SEP_FSA).

En lo general, fue posible identificar que las acciones de formación, acompañamiento y reorganización curricular implementadas en los programas estatales de Yucatán y Guanajuato llegaban a los docentes de escuelas multigrado, focalizadas en el universo de atención. Las principales limitaciones se observaron en los procesos de apropiación de los métodos de trabajo propuestos (proyectos integradores y Comunidades de Aprendizaje) en las prácticas de los maestros, como se analiza en el siguiente capítulo.

Con base en lo antes documentado, se valora que existe coordinación entre diferentes niveles de la política y actores (AEF, AEL, jefes de sector y supervisores) para la puesta en marcha de programas federales como PETC, PRE y PIEE, regulados de manera sistémica por la normativa y reglas de operación de los Programas. Esta coordinación parece centrarse en aspectos administrativos, que no establecen especificidades para las escuelas multigrado.

En las experiencias estatales de Yucatán y Guanajuato se dan vínculos estrechos de coordinación a nivel meso y micro, que tienen soporte en equipos estatales y regionales multigrado.

Las acciones multigrado estatales que se registraron en Durango, San Luís Potosí y Chiapas, están inscritas en la operación de programas federales como el PIEE y el PFCE. La coordinación de estas iniciativas tiene mayor peso entre AEF y AEL. Estas entidades,

al igual que el proyecto multigrado de Veracruz, tienen más limitaciones de recursos para coordinarse con actores educativos a nivel micro (supervisores y docentes-directores).

4.7.1.3. Articulación en la gestión escolar

En el presente criterio se analizan los vínculos de articulación entre dependencias de un mismo nivel de la acción pública. Se documentan diferentes casos respecto al diseño e implementación de los programas federales y estatales que llegan a las escuelas multigrado. Además se identifican algunas dinámicas institucionales que facilitan u obstaculizan la articulación.

En el diseño y la operación de los programas federales, AEF señalaron el establecimiento de vínculos de articulación entre áreas de la SEP. Por ejemplo, según la DGDGE en la operación del PETC establece un trabajo conjunto con la Coordinación Nacional del Programa. Para impulsar los Consejos de Participación Social Escolares, lleva a cabo mecanismos de colaboración con el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) en acciones de capacitación de los CEPS, a través del PETC y el PRE (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC).

Respecto al PRE, participan de manera conjunta la DGDGE y el INIFED, quienes forman parte del Comité Técnico del Fideicomiso. En el diseño, la SEP estableció la normatividad y los mecanismos de gestión contenidos en las reglas de operación. Por su parte, el INIFED conformó la base de datos del universo de escuelas seleccionadas con mayores carencias en infraestructura, según el CEMABE 2013. Además ha brindado el soporte técnico para los componentes del Programa, vinculados a la construcción y habilitación de espacios, así como a la instalación de bebederos escolares (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

Asimismo, AEF indicaron alianzas con dependencias de gobierno de otros sectores, principalmente del ámbito asistencial y de desarrollo social. Según DGDGE, el PETC se articula a otras dependencias orientadas a temas de abasto, alimentación y salud, es decir, se establecen vínculos intersectoriales en la maco implementación de dicho programa. Una de estas alianzas es con Distribuidora y Comercializadora S.A (Diconsa) para comprar cerca del 30% de las despensas que proveen en los comedores escolares de las Escuelas de Tiemplo Completo. La DGDGE indica que este convenio de colaboración les han permitido reducir los costos en la adquisición de los insumos por ser

dependencias públicas. También se ha impulsado la articulación con el sistema federal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) con el fin de recibir orientación y capacitación en temas nutricionales, así como la certificación de las empresas que brindan el servicio de alimentación en varias escuelas, incluidas algunas escuelas rurales.

Este tipo de alianzas se replican entre las Secretarías Estatales de Educación y los sistemas estatales del DIF en la meso implementación de los programas.Por ejemplo, las AEL de Yucatán plantearon que en la entidad se ha llevado a cabo el Programa Bienestar Escolar en colaboración con oficinas estatales de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), en el cual se les entrega a estudiantes en vulnerabilidad socioeconómica de primaria y secundaria, uniformes y útiles escolares (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Las coordinaciones estatales de los diferentes programas federales señalaban que debían trabajar de forma conjunta con las direcciones de educación básica de la entidad para la implementación de las acciones con las supervisiones y escuelas. También se establecían alianzas entre las direcciones de planeación y finanzas de la entidad en el ejercicio del presupuesto. Sin embargo, en varias entidades no se observó articulación entre los diferentes programas. En Chiapas por ejemplo, había una Coordinación de Programas Especiales y Compensatorios (COPEICO), en la cual se ubicaban los equipos estatales responsables de los programas federales. En entrevista con algunos AEL adscritos a esta área comentaron que la coordinación se centra en tener una administración común, que dependía directamente del secretario de educación, pero no se impulsaban estrategias estatales para potenciar los recursos de cada programa (Nota_Campo_ #2_Meso_SEP_Chiapas).

En contraste, Sinaloa fue una de las entidades que expusieron mecanismos específicos de articulación al interior de las áreas y actores de la Secretaría Estatal de Educación. Según AEL, con base en las recomendaciones de la AEF en la elaboración de diagnósticos y planeaciones institucionales, conformaron un subcomité técnico estatal integrado por 14 subjefes técnicos pedagógicos de los diferentes niveles educativos y tipos de servicio, quienes en un primer momento, identificaban problemáticas por área y en un segundo momento, establecían mesas de diálogo para que de manera colegiada se jerarquizaran problemáticas a atender, líneas de acción y recursos, a través de los diferentes programas federales y las acciones estatales, que eran revisados y validados por el comité técnico estatal encabezado por el secretario de educación. Además se

llevaban a cabo de forma conjunta espacios de seguimiento y evaluación. Estos mecanismos de articulación, conformaron una “nueva estrategia local” en el desarrollo de la política estatal (Sin_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL). Sobre este proceso una AEL comentó:

> Para la elaboración de la estrategia local, la Subsecretaria de la Educación Básica como requisito, en reglas de operación de los programas federales, solicitaba que las entidades formularan un ejercicio de diagnóstico y otro de planeación de las intervenciones públicas del estado en el que iba hacer uso de los recursos solicitados por los programas federales (…) había que organizarlo. Era un ejercicio muy interesante de articulación de los recursos, de los esfuerzos con los que optimizábamos para que no se duplicaran las acciones, para que los directores de las escuelas no vieran que había una desarticulación de los programas que llegaban (…), eso permitía que si programábamos una reunión con supervisores en el norte para hablar del Programa de Tiempo Completo, también aprovecháramos el espacio para hablar de otros programas (Sin_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL) .

De acuerdo a AEL, este proceso se realizó de 2014 a 2016, durante la gestión de un subsecretario estatal, y representó un gran reto el conjuntar los diagnósticos y propuestas de cada subjefatura técnica ya que era difícil que identificarán la relación entre las problemáticas y las acciones de las diferentes áreas. El equipo del área de evaluación facilitó la articulación y coordinó los procesos de seguimiento y evaluación.

En los casos de las entidades que hay mayor delimitación de los subsistemas federales y estatales, se identificó poca articulación en el desarrollo de acciones conjuntas para la atención de una población, como las escuelas multigrado, o de problemáticas comunes. En parte porque cada subsistema tiene distintas escuelas e incluso regiones, pero principalmente por la pertenencia a diferentes secciones sindicales, así como por las tensiones en cuanto a la asignación de presupuesto educativo. Estos subsistemas tienen diferentes estructuras burocráticas. De forma eventual equipos técnicos de ambos subsistemas en Veracruz y Chiapas han convergido en acciones específicas para las escuelas multigrado, pero no se incentivan estas sinergias. Al parecer hace falta que tanto los secretarios y subsecretarios, como la normativa y la cultura institucional fomente una política estatal articulada entre ambos subsistemas (Chis_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL; Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

En las entidades, en general, se observaron acciones puntuales de articulación entre diferentes áreas de las Secretarías de Educación Estatales para el desarrollo de acciones

dirigidas a multigrado. En la mayoría de los casos estas iniciativas eran a corto plazo, en el marco del financiamiento de un programa federal a un año, y la mayoría de las veces se operaba en el nivel de primaria y en escuelas generales. Sin embargo, en Chiapas fue interesante identificar que el Departamento de Educación Indígena del subsistema federal estableció alianza con los responsables estatales del PFCE y PIEE para la elaboración de materiales de apoyo y capacitación a docentes para la enseñanza de las lenguas indígenas (Chis_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

En Sinaloa, para la elaboración del material de apoyo sobre orientaciones didácticas para escuelas multigrado, el equipo encargado de su diseño promovió la participación de subdirecciones técnicas de los tres niveles educativos de educación básica, como parte de los mecanismos de articulación que se instauraron en la secretaría de educación estatal. Sin embargo, por falta de recursos no fue posible brindar seguimiento y evaluación en el uso del material (Sin_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

En Veracruz y San Luís Potosí hay experiencias multigrado en las cuales se han establecido vínculos de colaboración con otras áreas de la secretaría y con instituciones formadoras de docentes de educación básica. Como se documenta en el siguiente capítulo, en San Luís Potosí se realizó un trabajo conjunto de formación continua de docentes multigrado entre la Secretaría de Educación del Estado y una de las sedes de la UPN. En Veracruz el equipo técnico de multigrado del subsistema estatal ha participado en el diseño de talleres de la Especialidad en Docencia Multigrado impartida en la Normal Veracruzana (SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL; Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

En Guanajuato y Yucatán también se identificaron mayores vínculos de articulación en proyectos para escuelas multigrado. De manera institucional, los equipos estatales multigrado son quienes gestionan vínculos de articulación con diferentes áreas de las Secretarías de Educación Estatales. Al respecto un AEL de Guanajuato expuso:

> Como somos educación básica, las negociaciones son entre nosotros. Yo tengo que convencer a mi gente, al director de educación básica para que coopere en algunas cosas. Y si se necesitan cuestiones de capacitación, pues lo veo con mi compañera, la directora de capacitación. Y si implica cuestiones de gestión, se adapta la gestión general a las estrategias multigrado, vemos al área de gestión y supervisión (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

Una importante articulación presente en la prestaciones de los servicios educativos en las escuelas multigrado de educación básica, es la colaboración entre las áreas de planeación de las Secretarías Estatales de Educación y las delegaciones del CONAFE para la conversión de las escuelas de un sistema a otro, según matrícula escolar. Al respecto, AEL de las Secretarías de Educación expusieron que frecuentemente deben "flexibilizar" el número de alumnos como criterio para definir el sistema de adscripción de las escuelas, ya que en general han aumentado las localidades pequeñas donde es posible para el sistema regular mantener sus servicios (Gto_Meso_EntGrup_#2_SEP_AEL; SLP_Meso_Ent Grup_#7_SEP_AEL; Ver_Meso_EntGrup_#5_SEP_AEL).

A nivel micro, por ejemplo, en supervisiones de Yucatán por iniciativa de coordinadores de los CEDES se fomentaban el trabajo conjunto entre docentes de escuelas multigrado de diferentes niveles educativos de educación básica, ubicadas en una misma localidad, para conformar "Colegios de aprendizaje" a fin de implementar actividades conjuntas en la promoción de aprendizajes.

> Hace dos semanas tuve una reunión con las supervisoras de educación inicial y abordamos la importancia de que en escuelas de preescolar y primaria se forme en la comunidad un colegio de aprendizaje, que al mismo tiempo garantice que los alumnos mantengan una relación continua con los maestros de preescolar y primaria. Que no se vean como escuelas aisladas, sino que se integren como un primer equipo de trabajo colegiado y cuando suban al colegiado de la región van a tener elementos, insumos, instrumentos para poder trabajar en pro de esa modalidad (Yuc_Micro_Ent Grup_#8_SEP_FSA).

Según autoridades educativas regionales de Yucatán, la colaboración entre escuelas de preescolar y primaria tenían como finalidad la articulación de la educación básica.

En las visitas a las escuelas, se observaron de manera esporádica iniciativas de articulación entre planteles multigrado de las mismas localidades. Algunos docentes comentaron coordinarse entre escuelas para realizar ceremonias cívicas, compartir la cooperativa y el comedor escolar, al ser centros educativos pequeños. Solo se identificó en Guanajuato una experiencia de articulación en aspectos pedagógicos entre docentes de una primaria y telesecundaria multigrado para atender problemas de rezago escolar en lectura y operaciones aritméticas, que eran detectados a través de las herramientas e

indicadores del SisAT. Esta acción fue iniciativa de los propios maestros con el respaldo del supervisor de telesecundaria (Nota_Campo#6_Micro_SEP_Guanajuato).

En el análisis de la información recopilada, se valora la existencia de múltiples vínculos de articulación al interior de la SEP y las Secretarías Estatales de Educación, así como con otras dependencias de gobierno en la instrumentación de programas y acciones específicos, principalmente en la operación de programas federales que sin mayores especificidades llegan a las escuelas multigrado de educación básica. Por la condición socioeconómica de la población atendida en este tipo de escuelas, es visible la presencia de algunas alianzas intersectoriales en ámbitos de asistencia y desarrollo social.

Solo en Sinaloa, Yucatán y Guanajuato se documentaron mecanismos de articulación institucional para el desarrollo de políticas estatales en educación básica. En el caso de Sinaloa, estas prácticas institucionales permearon la puesta en marcha de acciones puntuales para multigrado. Los vínculos de articulación en Yucatán y Guanajuato posibilitan el desarrollo de proyectos más integrales para escuelas multigrado, en los cuales coexisten estrategias específicas para este tipo de organización escolar y acciones generales de los programas federales.

4.7.1.4. Eficacia en la gestión en la comunidad escolar

En este subapartado se valora la eficacia en cuanto a la participación de los padres y madres de familia y otros agentes de las comunidades en los procesos de gestión escolar.

Según Acuerdo número 02/05/16 por el que se emiten los lineamientos de constitución y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación, se contempla la conformación de tales órganos a nivel federal, estatal, municipal y escolar (DOF, 2016c). En el presente criterio de evaluación se analizan la presencia de los CEPS, es decir de los Consejos Escolares, en los procesos de participación de los padres de familia en los planteles.

De acuerdo al marco normativo, en el artículo 7 (que a su vez alude al artículo 69 de la LGE), en cada escuela pública de educación básica deberá conformarse y funcionar un CEPS. En este lineamiento se señala la importancia de atender las características de diferentes tipos de servicio como: educación indígena, educación comunitaria, para población jornalera migrante, entre otros, en la conformación de los Consejos. Para estos

casos se indica que por lo menos, deben estar integrados por: dos padres de familia, un profesor y/o integrantes de la sociedad civil interesados en participar en estos órganos. Estas especificidades no indican de manera directa la organización escolar multigrado.

Por otra parte, en el artículo 37 se indica que la presidencia de los Consejos deberá ser asumida por una madre o un padre de familia con un hijo adscrito a un plantel de educación básica. Para AEF de la DGDGE, este lineamiento posibilita mayor presencia de los padres de familia en la toma de decisiones (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC).

Entre las funciones de los CEPS, determinadas en el artículo 40, se enlistan un conjunto amplio de tareas de diferente naturaleza, referentes al fomento de: actividades para la mejora del logro educativo en los estudiantes; mejoramiento de la infraestructura escolar; la protección civil, seguridad y convivencia escolar pacífica; de la salud, actividades recreativas, artísticas y culturales; uso de nuevas tecnologías; instalación de establecimientos de consumo escolar y alimentación saludable; cuidado del medio ambiente y limpieza del entorno escolar; inclusión educativa; contraloría social. Asimismo, esta normativa, señala la participación de los CEPS en la operación de programas federales, estatales, municipales y de organizaciones de la sociedad civil que lleguen a los planteles (artículo 43).

Los CEPS deberán elaborar un plan de trabajo anual que tome en cuenta la Ruta de Mejora Escolar y la conformación de por lo menos tres comités en los temas antes expuestos (artículo 8).

En los procesos organizativos de los CEPS, se indica que deberán realizar una primera asamblea para su constitución, a través del levantamiento de un acta que se registrará en el Registro Público de los Consejos de Participación Social en la Educación (REPUCE) (artículo 41). En una segunda asamblea, a mitad del Ciclo Escolar, deberán presentar avances del plan de trabajo por medio de un informe escrito (artículo 44). Al final del Ciclo Escolar tendrán que llevar a cabo una tercera asamblea para presentar un informe final con los resultados obtenidos (artículo 46). Todos los documentos que respalden la organización y funcionamiento de los CEPS deberán resguardarse en el REPUCE.

Según artículo 48, estos órganos de participación social deben coordinarse con la Asociaciones de Padres de Familia en acciones de rendición de cuentas.

A partir de la información recabada en los estudios de caso, ciertamente uno de los temas centrales de la política educativa federal y estatal ha sido la promoción de los CEPS como órgano central en el funcionamiento de las escuelas, en el cual debe incentivarse la participación activa de los padres de familia (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC).

A continuación se exponen la conformación y el funcionamiento los CEPS. De manera particular se analiza cómo se da la participación de los padres de familia en la escuela multigrado.

Conformación de órganos de participación social

De acuerdo con la DGDGE, en la actual política educativa en materia de gestión escolar, la escuela es "entendida como comunidad escolar amplia (donde) el cuerpo docente no es el único actor"; se ha fomentado de manera central el involucramiento de los padres de familia en el funcionamiento de los planteles (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE). Por ello, una de las principales líneas de acción ha sido la promoción de los Consejos de Participación Social en la Educación, en los diferentes niveles de la política, especialmente en los centros escolares.

Una de las estrategias que las AEF han impulsado para la instauración de los CEPS es el registro en REPUCE como requisito para que las escuelas formen parte del padrón de beneficiadas de los programas federales[51]. De igual manera, la DGDGE ha promovido con los supervisores y los CTE, la conformación de estos Consejos (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE).

En el tema de contraloría social, la DGDGE señaló que cada programa estratégico de gestión escolar, como el PRE y el PETC, contempla la participación activa de los padres de familia, a través de los CEPS, en el proceso de toma de decisiones respecto al destino de los recursos, el desarrollo y la vigilancia de un plan de trabajo en el cual deben plasmar las acciones a realizar, así como en la elaboración de las actas de seguimiento y resultados. Estos documentos y procesos, deben estar alineados a la Ruta de Mejora Escolar (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

[51] Una de las condiciones para que las escuelas puedan ser beneficiados por programas federales como el PRE es que el plantel cuente con un CEPS registrado y que este órgano reporte a lo largo de 3 actas: 1) la planeación de los trabajos a realizar o los recursos a adquirir; 2) el desarrollo del trabajo, y 3) la conclusión donde se evalúen los resultados alcanzados. (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

Al respecto en la implementación del PRE, la DGDGE elaboró un instrumento que le denomina “cuaderno de trabajo”, en el cual se deben concentrar las actas y llevar el registro del ejercicio puntual de los recursos, en concordancia con los diferentes componentes del Programa con el propósito de apoyar su planeación y seguimiento. Al respecto AEF expone mecanismos de participación social en el PRE.

> Elaboramos un cuaderno de trabajo tanto para las actividades escolares del CONAFE, como para las escuelas regulares del programa de la Reforma, en ese cuaderno están las actas por medio de las cuales cada CEPS registra tanto el monto que recibe, como las acciones que va desarrollar con ese monto, sea Componente Uno y Componente Dos (…) tiene los rubros que la escuela decide apoyar con el recurso que recibe, con las firmas y sellos tanto del director de la escuela como del presidente del Consejo de Participación Social y el sello de ambos en caso de haberlo. Esto es como un apoyo para que ellos puedan organizar las tareas que tienen tanto la ruta de mejor escolar tanto el programa, los apoyos que este les da para apoyar esa ruta de mejora (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

Según SEP (2018l), las acciones y estrategias en la promoción de los CEPS ha tenido un buen impacto, ya que de acuerdo al reporte de seguimiento del REPUCE, en las escuelas rurales se han instalado 110,143 CEPS, que equivale al 85% de los centros escolares asentados en este tipo de contextos.

La mayoría de las AEL, con excepción de Chiapas por el movimiento de disidencia contra la Reforma Educativa, comentaron que los CEPS se han conformado en casi todas las escuelas, incluidas las de contextos rurales. Ello ha permitido una “mayor participación social” de los padres de familia en la gestión escolar, particularmente en aspectos de contraloría social y en otros ámbitos como el pedagógico, la salud y la convivencia escolar a través de comités. (Dgo_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL;Gto_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL;Yuc_Meso_EntGrup_#2_SEP_AEL;Ver_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL;Sin_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL).

De manera generalizada, en las escuelas visitadas, los CEPS se conforman con un sentido administrativo para la gestión de recursos ante programas federales y estatales. Los órganos de participación social reconocidos por la mayoría de las madres y los padres de familia entrevistados son los llamados “comités de padres de familia” o la “asociación de padres”, que en general están integrados por las figuras de: presidente, secretario, tesorero y vocales. Los CEPS están integrados por los mismos padres y

madres de familia de los comités o APF, al ser escuelas pequeñas. De hecho, en la gran mayoría de las escuelas, se registró el desconocimiento de las funciones de los CEPS por parte de los padres de familia. Varios padres pensaban que los comités, las APF y los CEPS únicamente son sinónimos para nombrar al órgano de participación social del plantel. En las escuelas que habían instalado los CEPS, frecuentemente, los padres de familia no tenían conocimiento del plan de trabajo, pero sí enunciaban las acciones de mejora que se realizaban en el Ciclo Escolar y/o que se habían llevado a cabo en años anteriores, principalmente en cuestiones de mantenimiento, adquisición de materiales y construcción, según los casos particulares de cada plantel. Algunas madres de familia, las menos, hicieron referencia a la Ruta de Mejora Escolar, sin nombrar el término como tal, al comentar tenían conocimiento que los docentes centraban su trabajo educativo en mejorar conocimientos de lectura y matemáticas con sus hijos (Dgo_Micro_EntGrup_#5_SEP_APF;Dgo_Micro_EntGrup_#8_SEP_APF;Yuc_Micro_EntGrup_#6_SEP_APF;Gto_Micro_EntInd_#2_SEP_APF;Nota_Campo#3_Micro_SEP_Guanajuato).

Aunque los CEPS eran presididos por padres o madres de familia, casi todo el proceso administrativo que conllevaba su organización y funcionamiento era asumido por los docentes-directores, lo que sumaba mayor carga administrativa a la de por si sobrecarga que tienen estos agentes, ello se ahonda en apartados subsecuentes.

La conformación de comités y APF se establecen a través de asambleas escolares, como mecanismos ya instaurados en las escuelas y apropiados por los padres de familia. La mayoría de las veces estas reuniones son coordinadas por los docentes, pero también llegan a realizarse con la organización exclusiva de los padres de familia (Dgo_Micro_EntGrup_#5_SEP_APF; Gto_Micro_EntInd_#6_SEP_APF). La elaboración de actas de asamblea también son prácticas empleadas para constatar y dar seguimiento al cumplimiento de los acuerdos (Gto_Micro_EntInd_#7_SEP_APF). En las entrevistas analizadas con los padres de familia se enfatiza la participación activa en la vigilancia del ejercicio de los recursos, como parte de la rendición de cuentas, por ello toma un papel importante en los comités o asociaciones de padres de familia, la función de tesorero.

Frecuentemente los padres de familia otorgan el liderazgo al docente-director en la rendición de cuentas de recursos proporcionados por programas federales o estatales. En estos casos los padres entrevistados dijeron ser convocados por los maestros para ver

gastos y “firmar papeles” porque se valora que son los docentes quienes tienen mayores recursos técnicos para realizar los trámites correspondientes. En contraste, generalmente la organización para la participación en los comedores escolares y en actividades de limpieza es asumida por el comité de padres de familia. Como se puede apreciar en lo dicho por el comité de padres de familia de una primaria tridocente de Yucatán:

> Al empezar hacemos una reunión y ahí se dicen (los trabajos). El comité lo hace por escrito. Ahí no hay quien diga: oye, sólo la maestra lo hizo. No. Por escrito se toma el acuerdo con nosotros, así como estamos sentados. (…). Se firma un acta donde están de acuerdo que nosotras lo hicimos (…), nosotras nos organizamos para la limpieza (…). (En la gestión de los programas) ahí entra la directora nada más. Ella es la que ve. Después todos somos convocados. Después firmamos cuando se necesita una solicitud (…). Normalmente la tesorera lleva los gastos y los demás del comité están al tanto de lo que se va a comprar. No sólo la maestra, dicen: voy a comprar tal cosa para mí y para la escuela. Simplemente todos piensan en las necesidades de la escuela. (Yuc_Micro_Ent Grup_#4_SEP_APF).

El testimonio muestra que varios mecanismos de organización de los comités de padres de familia empataban con la normatividad de los procesos organizativos de los CEPS, en cuando a conformación y toma de acuerdos a través de asambleas escolares, registradas por escrito. Sin embargo, para varios padres de familia la coexistencia de comités y CEPS representaba la duplicación de órganos de participación. Además, la mayoría externaron poca comprensión en los procesos de gestión en la operación de los programas, por lo cual estas tareas se consideraban responsabilidad casi exclusiva de los maestros.

La DGDGE señaló que a través de la operación del PRE y PETC han llevado a cabo cursos de capacitación para que AEL y supervisiones fortalezcan la participación y la contraloría social con los padres de familia. En años recientes han impulsado el programa “Familias Educadoras” en el cual también han puesto en marcha acciones de capacitación orientadas a fomentar el “empoderamiento” de los padres de familia en la toma de decisiones de los procesos de gestión escolar. Además se tiene previsto impulsar “jornadas de rendición de cuentas”, en las cuales el director y los docentes realicen informes públicos con los padres de familia de la operación pedagógica y financiera de los programas implementados, en correspondencia a lo previsto en el Acuerdo 717 de la SEP (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC).

Por su parte las AEL, responsables de participación social y de los programas federales como el PETC y PRE, también dijeron realizar talleres y pláticas con supervisores,

docentes y directamente con los padres de familia en cuanto a temas de participación y conformación de CEPS. Algunas autoridades expusieron que frecuentemente estos espacios se centran en capacitar a los diferentes agentes educativos para realizar los procesos administrativos y la entrega de documentación, pero se reconoce que la promoción de la autonomía de gestión escolar y la coparticipación de los padres de familia implica fomentar otras habilidades y prácticas de participación que son poco tratadas en las reuniones con padres por falta de tiempo, recursos humanos y estrategias claras para ello (Chis_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En correspondencia con la antes expuesto, en las escuelas visitadas, los padres de familia señalaron no tener capacitación en cuanto a temas de participación y autonomía de gestión. Algunos dijeron haber recibido pláticas, principalmente en la operación de comederos escolares, ya que éstos tienen como responsable a una madre de familia, quien debe encabezar los procesos de gestión y rendición de cuentas (Dgo_Micro_EntGrup_#8_SEP_APF;Yuc_Micro_Ent_#6_SEP_APF;Nota_Campo#4_Micro_SEP_Guanajuato).

Formas de participación social

En la operación de los programas federales, la DGDGE reconoce una mayor participación social por parte de madres y padres de familia en localidades rurales, en comparación con los centros urbanos. Por ejemplo, en las pequeñas escuelas rurales de tiempo completo, el PETC sólo brinda una compensación a una mamá responsable en coordinar y administrar los insumos de los comedores, pues existe la participación “activa y voluntaria” por parte de las madres de familia en la preparación de los alimentos. En contraste con las escuelas de tiempo completo urbanas donde el PETC debe absorber parte del pago a empresas concesionarias que se encargan de brindar servicios de alimentación en los comedores (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PETC). Incluso las AEF caracterizan la participación social en contextos escolares multigrado como “una mayor cultura de la participación de los padres de familia”. En el caso del PRE, funcionarios de la DGDGE comentan que en promedio se destinan entre 20 a 50 mil pesos para las escuelas multigrado de la SEP y del CONAFE, éstos recursos “son ampliamente potenciados” por las comunidades escolares para rehabilitar o construir espacios educativos, adquirir equipamiento y materiales. Los recursos son muy limitados para trabajos de construcción, por lo cual es necesario que los padres de familia hagan

“milagros” a través de mano de obra y estrategias de recolección de recursos económicos. (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE). Para las AEF esta participación activa de los padres forma parte de la autonomía de gestión escolar, como se expone en el siguiente testimonio:

> [Los padres de familia] hacen muchas cosas de infraestructura con tampoco dinero, compraban el material y participaban con la mano de obra o completaban de alguna manera [los recursos]. Hacían maravillas porque como era un componente de autonomía de gestión compraban por ejemplo, en el rubro de autonomía podría comprar materiales educativos y hacían rifas y eso les hacía incrementar sus recursos para construir un aula; entonces sí han hecho maravillas. Es increíble cómo les alcanza el dinero, porque lo hacen rendir, participa mucho la comunidad en este tipo de escuelas, son muy corresponsables, no dejan caer su escuela. Es increíble cómo hemos encontrado que en las zonas donde hay un poco menos de recurso es donde los padres de familia se disponen cada vez más. El apoyo comparativamente hablando que dan las comunidades de estas zonas, un tanto más rurales, supera en mucho al apoyo que dan los padre en entornos más urbanos. (Macro_Ent_Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC).

Para las AEF este tipo de prácticas en las que los padres de familia realizan múltiples acciones, ante un presupuesto limitado, para generar más recursos y brindar su mano de obra en las actividades de construcción y rehabilitación de los espacios escolares, es reflejo del ejercicio de la autonomía de gestión escolar, de mayor nivel de corresponsabilidad y participación social. Al parecer este tipo de visiones han naturalizado la inequidad presente en condiciones desiguales, en las que los padres de familia en situación de mayor marginación deben aportar más recursos para sostener sus escuelas y ´no dejarlas caer´.

Las AEL también identifican que las madres y los padres de familia de escuelas rurales multigrado, generalmente, tienen una mayor participación en el sostén material de sus escuelas, a pesar de encontrarse en situación de mayor pobreza. Algunas AEL reconocieron las condiciones de inequidad que subyacen en estas prácticas de participación social, presentes a lo largo de los años, las cuales han influido de forma importante en la instauración y permanencia de los servicios escolares (Dgo_Meso_EntGrup_#1_SEP_AEL).

Equipos estatales de multigrado analizan que otro de los retos en el involucramiento de las madres y los padres de familia en la toma de decisiones, reside en prácticas culturales en las que las madres pueden tomar decisiones con algunas limitaciones en cuestiones

académicas, pero que en el ámbito de construcción, rehabilitación o administración del terreno escolar, los padres de familia son quienes determinan las decisiones, ello refleja las relaciones de género que prevalecen en los contextos rurales (Ver_Meso_EntGrup_2.2_SEP_AEL).

Para las AEL uno de los retos mayores es la participación de los padres de familia en el involucramiento de actividades pedagógicas debido a su "bajo nivel de escolaridad" y a que en las prácticas educativas de los docentes hace falta fomentar una mayor coparticipación de los padres de familia en actividades orientadas a la promoción de aprendizajes de sus hijos. Sin embargo, algunos equipos estatales en multigrado como en Guanajuato señalaron que en los últimos años, derivado de las políticas de participación social y de las estrategias instauradas en el proyecto estatal multigrado, en el cual se ha promovido las redes de tutoría y comunidades de aprendizaje en diferentes temas, se observan más experiencias de comunidades escolares en el desarrollo de actividades pedagógicas, donde los padres de familia toman papeles protagónicos, con sus recursos y saberes.

> Los padres de familia en una buena cantidad de escuelas multigrado se están incorporando al trabajo de la mejora de los aprendizajes, esta es una parte de la gestión (escolar) y también debo de reconocer que en la medida en que el maestro en su trabajo didáctico, más pedagógico, incorpore a los padres de familia se ha presentado una disposición importante de ellos. Sobre todo en las que tienen un acompañamiento muy cercano de los asesores itinerantes, (quienes) están conformando las Comunidades Lectoras donde los padres de familia se incorporan. Hay padres de familia que aún sin saber leer de manera convencional, se han atrevido a continuar una lectura en voz alta, a través de la imagen de los mismos libros que están usando los niños (…). Ellos pueden asistir a las escuelas a hacer narraciones, hacer lectura y esto depende mucho del trabajo que vaya realizando el maestro. (…). La estrategia que también nosotros desarrollamos en las escuelas multigrado es la tutoría, los padres de familia reciben tutoría (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

En general, se enunciaron pocas estrategias específicas por parte de programas federales y estatales, incluidos para las escuelas multigrado, encaminadas a incentivar la participación de los padres de familia en actividades y tareas pedagógicas.

Por su parte, la mayoría de los maestros valoran la participación activa de las madres y los padres de familia a través de comisiones en labores de: mantenimiento y limpieza de los espacios escolares; traslado de los libros de texto de las supervisiones o bodegas

regionales a las localidades; preparación de los alimentos en los comedores escolares; recaudación de recursos económicos y como mano de obra en acciones de construcción y rehabilitación. En menor proporción, docentes y padres de familia indicaron la coparticipación de las madres y los padres en actividades pedagógicas; pocos maestros comentaron que fomentan este tipo de acciones con los padres de familia, pero en los planteles donde este involucramiento se daba, era valorado de forma positiva por ambos actores. Se documentaron algunas experiencias de participación de los padres en actividades específicas donde trabajaban junto con sus hijos a través de proyectos didácticos, en experimentos y lecturas en voz alta, en dos preescolares y dos primarias. Un preescolar general unitario también brindaba cursos de activación física con las madres de familia, con la coordinación del maestro de educación física. En telesecundaria, a través del Programa de Convivencia, algunos supervisores y docentes dijeron que en ciclos anteriores se realizaron talleres de convivencia escolar y de comunicación con los adolescentes, con el apoyo de psicólogas educativas (Dgo_Micro_EntInd_#5_SEP_Mo;Gto_Micro_EntInd_#3_SEP_Mo;Yuc_Micro_Ent Ind_#4_SEP_Mo;Nota_Campo#3_Micro_SEP_Guanajuato;Nota_Campo#1_Micro_SEP_ Yucatán).

En los comedores escolares que se observaron en las escuelas de Durango, Guanajuato y Yucatán se identificó, que gran parte de la operación de estos espacios es posible con la participación y aportación de recursos de las madres y los padres de familia, ya que deben cooperar para la compra del gas, garrafones de agua y parte de los alimentos. En general, existe una mamá responsable que coordina la preparación de los alimentos y la gestión de los apoyos asignados por el programa que reciben para el comedor. Todas las madres de familia asumen de manera rotativa la preparación de los alimentos a través de comisiones. En las entrevistas con las madres, se identificó que si bien prevalece una organización y coordinación entre ellas, también existen fuertes tensiones porque a algunas mamás no cumplen con su comisión o es difícil ponerse de acuerdo en la distribución de la despensa asignada. En algunas escuelas estos conflictos incluso ponen en riesgo la continuidad del Programa (Gto_Micro_EntGrup_#6_SEP_APF; Yuc_Micro_EntInd_#4_SEP_APF;Nota_Campo#2_Micro_SEP_Guanajuato).

Supervisores, docentes, madres y padres de familia manifestaron que, generalmente, el comité de padres pone atención en la rendición de cuentas y la comunidad escolar se involucra en la vigilancia del ejercicio de los recursos. No obstante, varios padres de

familia expresaron dificultad para entender las demandas administrativas en la operación de los programas y salir de la localidad para hacer las gestiones correspondientes por falta de tiempo y de recursos, por lo que dependían de los docentes para la realización de este tipo de tareas. Por ejemplo, algunas madres de familia que asumían la función de responsables de los comedores escolares ante el DIF estatal, expresaron dificulta en la elaboración y entrega del informe mensual de actividades porque se les dificultaba la escritura y tenían pocos recursos para trasladarse a la cabecera municipal para entregar el documento en las oficinas del DIF municipal (Dgo_Micro_Ent Grup_#8_SEP_APF; Nota_Campo#3_Micro_SEP_Guanajuato).

Es común que en las escuelas, los padres no aporten cuotas anuales, pero a lo largo del Ciclo Escolar dan aportaciones para cubrir utensilios básicos para el aseo o para situaciones emergentes de mantenimiento, por ejemplo cuando no sirven los baños, hay fugas y fallas eléctricas. Por la organización familiar y comunitaria, las madres de familia realizan los trabajos de aseo de los espacios escolares y preparación de alimentos. La presencia de los padres de familia se da en la limpieza de los terrenos escolares y en las composturas de mobiliario y servicios, así como en trabajos de construcción. Como se analiza en la dimensión anterior, en general el espacio escolar en las escuelas rurales multigrado, es resultado de la organización comunitaria y la participación activa de los padres y madres de familia. En este sentido, el comité de padres de familia de una primaria indígena bidocente de Durango comentó:

> Aquí nos hacen falta muchos apoyos. Hace falta una cancha, un aula buena o que este bien, todavía no está, todavía aquí nos hace falta mucho apoyo para que digamos que estamos mejorados. Así como lo ven, aquí lo que se puede, lo que hemos podido hacer es a través de la gente, a través de nosotros, por la fuerza de nosotros, por la cooperación hicimos una casa (para el maestro) y lo que se puede (Dgo_Micro_Ent Grup_#5_SEP_APF).

En Guanajuato, se identificaron mayores tensiones en el involucramiento de las madres y los padres de familia, ya que en las zonas visitadas, hubo localidades donde las madres de familia se han incorporado como jornaleras agrícolas en invernaderos particulares. Algunas localidades tenían un alto porcentaje de su población de jóvenes y hombres en situación de migración. Estas condiciones familiares parecían dificultar las actividades de participación de las madres, quienes trabajan fuera de casa o tienen mayores responsabilidades al quedarse solas en el cuidado de sus hijos

(Gto_Micro_EntGrup_#6_SEP_APF; Nota_Campo#2_Micro_SEP_Guanajuato; Nota_Campo#3_Micro_SEP_Guanajuato).

En las escuelas donde era débil la participación de las madres y los padres de familia, se observaron espacios escolares en situación de mayor abandono y descuido, en algunos casos esto también se reflejaba en el ambiente comunitario, donde se acrecentaba la inseguridad, problemas de alcoholismo, violencia intrafamiliar, etc., ya que al parecer existía un mayor debilitamiento del tejido social de las localidades. En general, las madres y los padres acordaban la aplicación de sanciones a quienes incumplieran sus responsabilidades (Yuc_Micro_EntInd_#2_SEP_Mo; Nota_Campo#2_Micro_SEP_Guanajuato; Nota_Campo#3_Micro_SEP_Guanajuato).

El contexto de una localidad pequeña permite que todos se conozcan y sean más comunes los vínculos familiares. En este sentido, varios supervisores y docentes, principalmente de Yucatán, enfatizaron un mayor arraigo a las tradiciones y costumbres en los pueblos mayas rurales, en comparación con las grandes urbes del Estado (Yuc_Micro_EntGrup_#4_SEP_Mo; Yuc_Micro_EntInd_#6_SEP_Mo; Yuc_Micro_EntGrup_#9.2_SEP_FSA).

También se documentó que el liderazgo de los directores y docentes es un componente importante para incentivar la participación de los padres de familia. En varias entrevistas con madres de familia comentaron que se sienten más comprometidas cuando, desde su valoración, los docentes llevan a cabo acciones para la mejora de las condiciones de la escuela y muestran dedicación en la labor educativa con sus hijos (Dgo_Micro_EntGrup_#5_SEP_APF; Yuc_Micro_EntGrup_#4_SEP_APF; Nota_Campo#3_Micro_SEP_Guanajuato).

En suma, se valora que en lo general, en las escuelas multigrado se da una gestión escolar eficaz por parte de la comunidad escolar, específicamente por las madres y los padres de familia al ser copartícipes en el funcionamiento de los planteles. Sin embargo, esta participación se centra en acciones de sostén material de las escuelas, en cuanto a mantenimiento, rehabilitación y construcción. También se registró presencia en aspectos de contraloría social, pero falta fomentar un mayor involucramiento de los padres de familia en la elaboración de los proyectos escolares y en las actividades pedagógicas, desde sus saberes y recursos.

Los órganos efectivos para la organización y participación social son los comités y las asociaciones de padres de familia. Es común que los CEPS operen en el marco de procesos administrativos de programas federales.

Los mecanismos de gestión de los programas federales como el PETC y PRE han incentivado mayor corresponsabilidad de los padres de familia en el ejercicio y la vigilancia de los recursos. Aunque faltan mayores acciones federales y estatales dirigidas al fortalecimiento organizativo y desarrollo de capacidades de los órganos de participación de padres de familia en la gestión escolar.

La efectiva participación de los padres de familia debe analizarse a la luz del principio de equidad educativa, ya que la política federal y estatal tienden a naturalizar las acciones de corresponsabilidad organizativa y material de los padres de familia, que están en una condición de mayor marginación y en territorios rurales, donde prevalecen localidades pequeñas y de difícil acceso.

4.7.1.5. Eficacia en la gestión escolar en los procesos organizativos

Normalidad Mínima de Operación Escolar

Como se mencionó al comienzo de esta dimensión de análisis, la Normalidad Mínima de Operación Escolar, representa el conjunto de rasgos básicos que son indispensables para la operación de las escuelas de educación básica.

En ese sentido, AEF mencionaron que no existe una estrategia específicamente diseñada para asegurar el cumplimiento de la normalidad mínima de las escuelas multigrado. Con excepción de la capacidad de escoger el calendario escolar, de 185, 195 o 200 días, que más se adecúe a cada contexto regional socioeconómico de las escuelas para brindar servicio educativo todos los días del calendario escolar (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE).

A nivel meso, la mayoría de AEL, entrevistadas en Chiapas, Durango, Sinaloa, Veracruz y San Luis Potosí, coinciden en que la normalidad mínima de operación escolar no se cumple en todas las escuelas, y que las multigrado son las que se encuentran en mayor riesgo de ello, al existir una diversidad de problemáticas que impiden que alumnos y docentes asistan a clases en los días oficialmente establecidos en el calendario y cumplan con el total de horas de la jornada escolar, entre ellos se encuentran: a)

Saturación de labores, la carga excesiva de trabajo para docentes multigrado, particularmente para aquellos maestros que también asumen la función de directores en escuelas unitarias al tener mayores demandas administrativas y encontarse solos a cargo de la escuela; b) Ausencias frecuentes con motivo de juntas con APF, reuniones de CTE, asesorías, capacitaciones, entrega de papelería y documentación; c) Enfermedades, donde encontrar un docente sustituto se dificulta, por ejemplo, en pequeñas comunidades o escuelas unitarias; d) Condiciones geográficas, lluvias (inundaciones, crecidas de ríos), bajas temperaturas, largas distancias y falta de transporte para llegar a la escuela provocan que alumnos y docentes lleguen tarde y se vayan temprano; e) Inasistencia, plazas docentes sin asignar o interinos que tardan en asignarse, y docentes que se niegan a tener una plaza en una localidad retirada del lugar donde viven, por ejemplo en la sierra; f) Salidas para trasladar materiales educativos como LTG que en ocasiones no llegan de manera oportuna.

A nivel micro, la respuesta más frecuente entre padres de familia y docentes respecto al cumplimiento de la normalidad mínima fue que las clases se suspendían de uno o tres días al mes, únicamente por aspectos administrativos o reuniones de CTE realizadas en algunos casos a contra turno. Además, un problema común en escuelas multigrado como las unitarias es la imposibilidad de que otros docentes cubran las actividades de compañeros que deben ausentarse, dinámica que en escuelas tridocentes llega a presentarse como recurso para evitar afectar la normalidad mínima.

No obstante también se identificaron mecanismos que han facilitado el cumplimiento de la normalidad mínima en multigrado, AEL de Yucatán afirmaron que se ha reducido la ausencia de docentes en las escuelas multigrado en un 70% gracias al trabajo de figuras itinerantes, sobre todo en escuelas unitarias, que fortalecieron las funciones pedagógicas y administrativas, y contribuyeron a que existieran menos salidas de docentes (Yuc_Meso_Ent_Grup_#1_SEP_AEL). Para el caso de Guanajuato, autoridades de la SEG realizaron una Relación de Alumnos Maestro (RAM) por parte del área de Recursos Humanos para escuelas multigrado, establecida por la ley indistintamente en 35 alumnos por docente. Para ello han realizado un análisis del número de alumnos que debe atender un docente de una escuela unitaria, de una bidocente, tridocente, hasta de organización completa, tomando en cuenta las características y ubicación de las escuelas. Además se contemplan los históricos de las escuelas para ver tendencias de crecimiento o decrecimiento. En escuelas multigrado con tendencia de disminución, las vacantes son

asignadas de forma temporal para valorar el comportamiento demoGráfico de la matrícula escolar, lo cual implica una negociación para la definición con FONES a nivel federal del presupuesto para planta docente, directiva y de apoyo.

> Sí traemos un impacto con respecto a la parte multigrado. No solamente sobre las condiciones laborales, sino en las condiciones en las que se ubican y las dificultades que se tienen de atención con el esquema actual. En este año, nosotros comenzamos a modificar unas Tablas de cuántos maestros podría yo autorizar, digamos, una escuela multigrado. (…) Cuántos alumnos debe tener, si yo tengo escuela multigrado con tres maestros, si ya tiene determinada matrícula y amerita a la mejor que fusione grupos, o no lo fusione. Sí rotulamos en cada una de las partes, la parte sindical, las partes de las delegaciones, de las demás escuelas. Y empezamos a ajustar la Tabla de cobertura para la atención a grupos multigrado, los rangos mínimos y máximos en una escuela multigrado. Cuando Incluso se considera un incremento. Cuando a la mejor incluso se tienen que fusionar grupos (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL)

Es una propuesta local que se busca hacer llegar a la SEP para no declarar maestros excedentes y evitar que se dejen a alumnos sin un servicio educativo de calidad en escuelas multigrado (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Por último, padres de familia señalaron el compromiso que sostienen docentes con sus alumnos al trabajar por las tarde y fines de semana para evitar suspender clases.

La normalidad mínima de operación escolar se podría cumplir eficazmente en tanto la misma autoridad que la promueve permite que se lleve a cabo, por un lado promueve la importancia del tiempo efectivo de clases frente a grupo, y a la vez,solicitan constantes requerimientos organizativos y administrativos que provocan que docentes multigrado descuiden sus responsabilidades educativas, una contradicción por parte de la estructura burocrática, que sitúa en una difícil posición a docentes ante exigencias administrativas que tienen carácter obligatorio, una temporalidad reducida que las vuelve urgentes y les obliga a hacer uso de tiempo posterior al horario oficial de clases, dejando poco margen de maniobra para cumplir cabalmente con la normalidad mínima. Así como contar con los materiales de aprendizaje mínimos para llevar a cabo la jornada escolar.

Consejos Técnicos Escolares (CTE)

La consolidación de los CTE y de Zona (CTEZ) se establecen como una de las condiciones educativas para el fortalecimiento de la autonomía de gestión donde de manera colegiada se autoevalúan, analizan, identifican, priorizan, planean, desarrollan y

da seguimiento a las acciones que garantizan el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de cada centro escolar (DOF, 2017c). Así, la misión del CTE es mejorar el servicio educativo que prestan las escuelas enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todos los alumnos.

Como se enunció anteriormente, en el Acuerdo15/10/17, las escuelas donde el personal es menor a cinco docentes, como es el caso de las multigrado, de una misma zona escolar deben integrarse en un Consejo Técnico Escolar de Zona (CTEZ). Este Consejo debe estar presidido por el supervisor escolar, cuyas funciones son: estructurar y organizar las sesiones; promover la reflexión acerca de las problemáticas educativas que enfrenta la escuela y una actitud autocrítica que favorezca la búsqueda de soluciones; incidir para construir y consensuar prácticas educativas, acuerdos y compromisos entre los integrantes del CTEZ, entre otras. Además deben participar un ATP con el fin de apoyar y asesorar al Consejo (DOF, 2017c).

En entrevistas realizadas a AEF de la DGDGE, indicaron que el área de Desarrollo Escolar se encarga fundamentalmente de dos líneas de acción: 1) el fortalecimiento de los CTE, y la formación de capacidades en directores como líderes de los mismos; y 2), el fortalecimiento de la supervisión escolar para brindar un acompañamiento técnico pedagógico más cercano a las escuelas. En ese sentido, los CTEZ se plantean como un espacio propicio para que docentes multigrado tengan acompañamiento pedagógico y eviten trabajar de forma aislada por medio del intercambio de experiencias y conocimientos para generar sinergias y aprendizajes con sus pares. Al ser un espacio que reúne distintas figuras educativas, los CTEZ resultan atractivos para tratar temas sobre el logro de aprendizajes, la convivencia de los alumnos, el monitoreo del cumplimiento de la Ruta de Mejora Escolar (RME) y el intercambio de prácticas educativas, de ahí la necesidad −como expresaron AEF− de contar con una guía general que blinde las sesiones ante otros intereses (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE).

De acuerdo con AEF, el objetivo que persiguen las guías de cada sesión de los CTE es que se cumpla con una misión, que figuras educativas discutan, analicen y decidan cómo mejorar el servicio educativo que presta la escuela, enfocando sus actividades para el máximo logro de aprendizajes de los alumnos con adaptaciones en función del nivel escolar al que son dirigidas. No existen adecuaciones específicas para multigrado debido, en primer lugar, a que la DGDGE señala que no tiene atribuciones para ello, y en

segundo, a que los propósitos de los CTE son los mismos sin importar el nivel educativo, la modalidad o el contexto, brindando una guía “flexible” para su adaptabilidad en diferentes tipos de escuela de educación básica en el país (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_SUP). Sin embargo, para algunas AEL dicha generalidad en las guías del CTE plantea una debilidad si se parte de la idea de que en los CTEZ confluyen docentes de diferentes planteles, quienes en varios casos asumen la doble función de directores-docentes. En este sentido, AEL de Veracruz de la subdirección de preescolar del subsistema federal están en proceso de elaborar un documento de apoyo para la supervisión en la facilitación de CTEZ de escuelas multigrado, considerando que el 63% de sus planteles son multigrado y atienden a 141 CTEZ, y los supervisores deben contar con herramientas en su acompañamiento (Ver_Meso_Ent-Grup_2.2_SEP_AEL).

Por otra parte, como se mencionó al inicio del apartado, la Ruta de Mejora Escolar (RME) es un sistema de gestión que permite: diagnosticar las principales problemáticas educativas de los planteles, organizar funciones de figuras educativas y planear estrategias a lo largo del Ciclo Escolar para su mejoramiento. En sesiones de los CTE se debe dar seguimiento al cumplimiento de la RME, evaluando las acciones realizadas. Al respecto, las AEF expresaron que la RME no es un documento físico con un “formato determinado” que AEL deban solicitar a las escuelas, puesto que se trata de acciones que se corroboran cuando son implementadas por docentes de acuerdo a los compromisos fijados en sesiones iniciales. Mismas metas cuyo cumplimiento se analiza en el último proceso correspondiente a la rendición de cuentas (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_SUP).

A nivel meso, con AEL de todos los estados visitados, se corroboró la realización de CTEZ conformados por escuelas multigrado donde la responsabilidad de organizarlos recae en los supervisores escolares. Estos Consejos se aprovechan como un espacio para dar una atención específica para multigrado y compartir entre pares formas planeación y problemáticas para atender a grupos multigrado.

Sin embargo, AEL de Sinaloa mencionaron la problemática de que la agenda de los CTEZ, en ocasiones no se circunscriba a lo que manejan las guías, pues se incluyen temas administrativos o de evaluación de programas que desvían la atención del propósito de los Consejos (Sin_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL). En Guanajuato, autoridades locales mencionaron la necesidad de maestros de contar con capacitaciones

que les brinden herramientas y conocimientos útiles dentro del aula específicas para multigrado, necesidad atendida de manera parcial entre pares en el CTEZ, mas no de manera estructurada (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL). Respecto a la RME, autoridades educativas en Yucatán señalaron que en los CTE se revisa el trabajo que debe realizarse de acuerdo a lo proyectado, que implica para escuelas multigrado buscar información, actividades y estrategias de planeación para que maestros alcancen los logros educativos (Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En cuanto al nivel micro, docentes y supervisores, en general, indicaron el uso de las guías en sesiones de CTE, sesiones que son valoradas como importantes, positivas y enriquecedoras, donde se comparten técnicas de trabajo, se plantean problemas similares y se discuten estrategias de planeación para escuelas multigrado. El problema es la saturación de actividades de los supervisores para presidir los CTEZ y la poca disponibilidad de ATP en las zonas escolares para asesorar y acompañar a los Consejos. Así como que ambas figuras educativas tengan recursos pedagógicos para atender problemáticas educativas específicas para la atención del multigrado (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA).

Por lo anterior, se encontró que los CTEZ son espacios eficaces para la construcción, retroalimentación de experiencias educativas y formación continua de docentes de escuelas multigrado. Sin embargo, se requieren de mayores apoyos en recursos humanos y pedagógicos para que supervisores y ATP acompañen a los CTEZ.

El Sistema de Alerta Temprana (SisAT) como herramienta de gestión de los aprendizajes

Un mejor desempeño escolar como prioridad a nivel nacional plantea la necesidad que alumnos de primaria y secundaria cuenten oportunamente con herramientas básicas para aprender y reforzar sus conocimientos en ámbitos como la lectura, escritura y cálculo mental. Para ello, desde DGDGE se promueve el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) como un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos para docentes, directores y supervisores con el objetivo de detectar a tiempo a alumnos en riesgo de rezago o abandono escolar, información que los orienta sobre cómo intervenir a tiempo para lograr su permanencia en la escuela y que alcancen los aprendizajes esperados. Los insumos necesarios para llevar a cabo la sistematización de información son listas de la matrícula de alumnos, calificaciones bimestrales, las alertas de los reportes de evaluación, relación de inasistencias, y los resultados de la exploración de habilidades:

toma de lectura, producción de textos y cálculo mental. Esta exploración se aplica en dos momentos del Ciclo Escolar y el resto de datos se registra al término de cada bimestre, así como información complementaria de participación en clase y clima escolar (SEP, 2018f).

AEL se encargan de capacitar a supervisores escolares en la exploración de habilidades y en la aplicación informática del SisAT. Por su parte, supervisores deben seleccionar dos escuelas dentro de su zona escolar con base en: resultados educativos menos favorables tomando como referencia evaluaciones externas (como PLANEA), una comunicación adecuada para su implementación a fin de brindar asesoría y acompañamiento permanente, e infraestructura y equipamiento, ya que para la sistematización de datos se requiere de equipo de cómputo (SEP, 2018f).

La función del supervisor escolar es trascendental en la implementación del SisAT al ser el responsable de capacitar a los directores de las escuelas seleccionadas y de acompañar tanto en la aplicación como en las acciones para la atención de niños que se observan en riesgo. No obstante, en conjunto docentes, director y supervisor deben acordar la aplicación de las herramientas y registro de resultados de los distintos indicadores.

De acuerdo con AEF, en el marco de una estrategia nacional de fortalecimiento a la supervisión escolar se busca mejorar las capacidades de supervisión para brindar acompañamiento técnico pedagógico a las escuelas, y así, trabajar en torno a la mejora del aprendizaje como una prioridad. Para ello, existen capacitaciones a supervisores en herramientas para la exploración de habilidades básicas y de observación de clase para saber: cómo se utiliza el tiempo durante las clases, qué tipo de actividades llevan a cabo docentes, qué materiales y recursos utilizan para ello, y cómo logran la participación de los alumnos. Herramientas útiles que se emplean en la aplicación del SisAT en las escuelas, y que, en conjunto con el involucramiento y la labor oportuna de docentes para identificar aquellos alumnos que se encuentran en riesgo, contribuyen en la asimilación de los aprendizajes clave (Macro_ Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_SUP).

Por su parte, AEL confirmaron las acciones que se llevan a cabo para capacitar a supervisores, la implementación y el seguimiento del SisAT. Sin embargo, en algunas entidades como San Luís Potosí, cuestionaron la focalización que realizan figuras de supervisión en únicamente dos escuelas, así como la viabilidad del SisAT en todas las

escuelas considerando el número de grupos que desborda la capacidad de supervisores y ATP para aplicar los instrumentos y realizar observaciones de clase: “Se generan estrategias alternas donde se empieza a etiquetar escuelas, las de mayor problema son las que hay que seguir, pero con las demás, ¿qué pasa con ellos? …esa es la gran pregunta que hay que hacer” (AEL, SLP_Meso_Ent Grup_#6_SEP_AEL).

En cuanto a la supervisión escolar, una figura educativa en Guanajuato destacó la apertura y disposición que muestran los docentes para que realice sus visitas de observación, Asimismo lo calificó como un buen instrumento por dar un panorama de cómo se reciben los alumnos del ciclo anterio, destacó que la implementación del SisAT ha dado resultado para mejorar los aprendizajes, constatándolo al término del segundo momento de aplicación (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA). Mientras que, en Yucatán, un ATP considera que el SisAT se adaptó de manera adecuada al modelo regional implementado en el estado, debido a la práctica continua de diagnóstico que realizan, modelo que se aborda en el siguiente capítulo relativo a las experiencias estatales multigrado (Yuc_Micro_Ent Ind_#9.2_SEP_FSA).

En las escuelas, también de valoró útil el SisAT para la evaluación diagnóstica de los niveles de aprovechamiento escolar de los estudiantes. En Yucatán, un maestro de telesecundaria bidocente reconoció la utilidad del SisAT para identificar las carencias en matemáticas y lectoescritura, alumnos que leen, pero no comprenden, y el trabajo que deben realizar para superarlas (Yuc_Micro_Ent Ind_#6_SEP_Mo). En Guanajuato, una docente de primaria general unitaria mencionó que es una herramienta que funciona porque arroja “resultados realistas” de los niveles de aprendizaje básicos (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP_Mo). En Durango, un docente de primaria general unitaria considera que el SisAT es un programa positivo porque ayuda a identificar en qué aspectos los alumnos requieren apoyo, al contar con parámetros bien establecidos de lo que se va a evaluar y de qué manera, y las estrategias o actividades a seguir (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

En síntesis, la implementación y resultados del SisAT son bien valorados en las tres escalas de estudio por distintas autoridades y figuras educativas para la mejora competencias básicas y aprendizajes clave en los alumnos que presentan deficiencias educativas. El involucramiento de supervisores escolares con nociones pedagógicas como responsables de aplicar el SisAT, contribuye a crear comunidades educativas más

sólidas, en la que docentes se sientan acompañados y respaldados al momento de trabajar con alumnos que lo requieren. No obstante, la eficacia del SisAT aún es limitada debido a la parcial cobertura en el número total de escuelas, lo que se plantea como un área de oportunidad para mejorar los aprendizajes en más zonas del país, lo que implicaría, hay que señalar, mayor carga de trabajo de la supervisión escolar.

Desarrollo de una buena convivencia escolar

Una buena convicencia escolar forma parte de la RME trabajada en los CTE del país, construir ambientes de convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia significa que niñas y niños aprendan a resolver sus conflictos de manera pacífica, desarrollen habilidades de tolerancia, empatía, autoconocimiento y manejo de emociones para generar ambientes favorables para el aprendizaje. A partir del involucramiento de la comunidad educativa, se intenta prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, tanto multigrado como de organización completa, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar.

Al respecto, AEF expresaron que la convivencia escolar se aborda a partir de materiales didácticos, dinámicas, reflexiones y experiencias dirigidas a niñas y niños con el objetivo de trabajar temas socioemocionales. De esta forma, se busca que sean los mismos alumnos quienes realicen algún proyecto colectivo que procure algún impacto social vinculado al tema de convivencia escolar, como por ejemplo obras de teatro. Aunado a ello, el trabajo con madres y padres de familia se realiza a partir de manuales para docentes de los tres niveles educativos, materiales audiovisuales o infografías para involucrarlos en temas como hábitos de cuidado en el hogar, recomendaciones y consejos para que exista un diálogo entre padres e hijos que fortalezcan sus vínculos afectivos y en la comunidad escolar en general, así como crear un clima de convivencia pacífica adecuado para el aprendizaje (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE).

Cabe decir que desde el Ciclo Escolar 2014-2015, como parte del Programa Escuela Segura, antecente del Plan Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), la SEP impulsó que las AEL elaboraran Marcos Locales de Convivencia Escolar, como documentos normativos para normar la convivencia escolar en escuelas de educación básica (DOF, 2014b).

En general, las AEL remarcaron como parte de las acciones del PNCE, la implementación de los Marcos de Convivencia Escolar en las escuelas. En correspondencia en algunas escuelas visitadas se pudo constatar la aplicación tales Marcos de Conviencia como un documento rector, mencionado de forma expresa por docentes, quienes lo trabajan con padres de familia y directamente con alumnos para evitar situaciones de acoso escolar en sus aulas, al establecer normas de convivencia y respeto mutuo (Yuc_Micro_Ent Ind_#6_SEP_Mo). Reconocieron problemáticas que se presentaban entre los niños que, a partir de la entrega de materiales y el trabajo con padres de familia, comenzaron a cambiar: “sí nos ha funcionado, habla de autoestima, de los valores, actividades importantes y muy fructíferas” (Dgo_Micro_Ent Grup_#5_SEP_Mo). No obstante, también se encontraron casos en que no se aplicaba el Marco de Convivencia por desconocimiento del documento o renuencia y apatía de padres de familia para atender temas relacionados con la convivencia escolar (Dgo_Micro_Ent Grup_#3_SEP_Mo).

Así, el establecimiento de acciones de convivencia, cuyo objetivo es crear ambientes adecuados para el aprendizaje, se consideran eficaces por los resultados que pueden generar, en tanto se logre mayor conocimiento de los Marcos de Convivencia Escolar, así como mayores espacios de formación para la comunidad escolar.

4.7.1.6. Eficacia en la gestión escolar en los procesos administrativos

Con el objetivo de lograr más horas efectivas de clase y la prestación de un servicio educativo de calidad, más eficiente y pertinente, una de las tareas a cargo de AEF y AEL consiste en revisar de forma permanente disposiciones, trámites y lineamientos para reducir la carga administrativa de docentes. En ese sentido, la LGE indica que supervisores deben dar prioridad al apoyo para el adecuado desempeño de la función docente respecto de los aspectos administrativos, fortalecer la capacidad de gestión de las autoridades escolares y la participación de padres de familia (DOF, 2018a).

Como se expuso al inicio de la presente dimensión de análisis, en la estrategia nacional La Escuela al Centro se plantea como línea de acción la descarga administrativa de los planteles. En este sentido, en los lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) existe un capítulo (VII) relativo a la reducción de las cargas administrativas en escuelas públicas de educación básica que establece criterios generales para la simplificación de disposiciones, trámites y procedimientos que AEL deben seguir. Entre ellos, el Documento Único de Requerimientos de Información (DURI)

para establecer plazos de entrega de información y evitar duplicidades, previo al inicio del Ciclo Escolar. También se estipula que el lapso para solicitar un documento debe ser de diez días para evitar la falta de planeación y previsión de las diferentes AEL. Asimismo, capacitar a padres de familia en la autonomía de gestión, contribuye a que la descarga administrativa esté a cargo de la comunidad escolar como colectivo, y no únicamente en docentes y directores.

Sin embargo, conforme a lo expresado por AEF existen recurrentes quejas por parte de figuras educativas por el número de requerimientos administrativos que, pese a ser menos lo que se solicita desde la federación, cuando llegan a las escuelas terminan por convertirse en una “bola de nieve” a la que contribuyen autoridades tanto federales como locales y figuras de supervisión. La razón de ello –expresaron AEF− es que diferentes instancias y autoridades precisan contar con evidencia para justificar ante evaluaciones o auditorías las acciones que se realizan, de otra forma, pues lo que no es susceptible de comprobarse aparentemente “no existe” (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_SUP). De acuerdo con AEF, existió una iniciativa de analizar procesos administrativos federales y estatales para redefinir mecanismos de descarga administrativa. Se realizó un mapeo, identificando altas cargas de papeleo, pero no fue posible analizar a fondo los procesos y definir estrategias de simplificación “por falta de recursos”, se identificó que son diferentes las prioridades para la federación, los estados y las escuelas, incluso influye el contexto, lo cual complejizaba posibilidades para plantear posibles acciones y estrategias conjuntas (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_EAC).

La misma percepción respecto a excesivos requerimientos administrativos se hizo palpable desde programas federales como el PETC: “No es el programa que más recursos tiene, pero sí es el más auditado, es el programa que enfrenta cuatro auditorías en promedio por año. El 70% de nuestro tiempo está dedicado a responder auditorías” (AEF, Macro_DGDGE_PETC_#3_SEP_AEF). Situación que requiere diferentes formas, mecanismos más flexibles y ágiles de comprobación de gastos para disminuir cargas administrativas en varias escalas, donde autoridades responsables de recursos invariablemente tienen una carga de trabajo adicional, incluidos los docentes; carga que se vuelve más pesada para escuelas multigrado como las unitarias donde una sola figura se encarga de las funciones de dirección y la docencia de todos los grados.

En cuanto al PRE, responsables federales afirmaron que en varias entidades del país se implementó un esquema simplificado de comprobación de recursos, en conjunto con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la Secretaría de la Función Pública (SFP) y la SEP, que permitió adquirir materiales de construcción en tiendas cercanas a sus comunidades sin la necesidad de emitir facturas, únicamente con notas firmadas por directores de las escuelas que hicieran constar que los materiales habían sido adquiridos y empleados para hacer obras escolares. No obstante, en algunos estados AEL decidieron no implementarlo al representar un riesgo para posteriores comprobaciones, por no apegarse a lineamientos dictados por la Ley de Adquisiciones o la Ley de Obras Públicas, pese a que resultaba más sencilla su comprobación para maestros y comunidades escolares (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

El seguimiento que se realiza dentro del PRE depende de la escala que se trate. El equipo a nivel central monitorea la información subida por autoridades locales a su plataforma digital, documentos como el acta de inicio y el acta de conclusión para identificar diferencias entre lo planeado y los resultados obtenidos, información que escuelas envían por correo electrónico o a través de la supervisión escolar. Además, elaboran reportes técnicos financieros trimestralmente.

A nivel meso, AEL deben realizar una auditoría a una muestra de escuelas en cada entidad, verificar cómo ejercieron los recursos que les fueron otorgados por medio de un portafolio de evidencias. (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

En cuanto al tema de descarga administrativa, de acuerdo con evaluaciones externas locales −realizadas al PRE−, AEF identifican que una de las principales estrategias para las escuelas unitarias, es la coparticipación de los padres de familia en los procesos de gestión y operación del programa en sus planteles, así como la realización de compras conjuntas entre escuelas dispersas o alejadas ubicadas en la misma zona (Macro_Ent Grup_#1_SEP_DGDGE_PRE).

A nivel meso, AEL de los siete estados visitados concuerdan en que la carga administrativa de las escuelas multigrado es excesiva, para una sola persona en el caso de las unitarias, al tener las mismas responsabilidades que las escuelas de organización completa, lo que repercute negativamente en el aprovechamiento escolar de los alumnos. Algunos problemas que se presentan para que docentes lleven a cabo los procesos administrativos de forma adecuada es la saturación de plataformas digitales, así como la

falta de conectividad a Internet en las escuelas o localidades en que imparten clases. Al respecto un supervisor de Guanajuato comentó.

> (…) en el reporte que le llega a mi coordinadora dice: no capturó, no lo hizo, está incompleta la escuela, ni siquiera se conformó el Consejo Escolar. Tanto esfuerzo del docente y que aparezca en sistema que no hizo nada y que les urge nuevamente que se les imprima el comprobante donde sí se hizo. Eso para mí es una pérdida de tiempo y falta de respeto porque aunado a los quehaceres que ya se tienen en la escuela, todavía venirte a pelear con el sistema (…) se la pasan toda la noche porque es a media noche cuando tienen que darse a la tarea de ingresar al sistema (…). Definitivamente no estamos apoyando al maestro, al contrario, le estamos poniendo más el pie para que no haga lo que tiene que hacer con sus alumnos, así lo percibo (FSA, Gto_Micro_Ent_Grup_#8.2_SEP_FSA).

Aunado a ello, varias figuras educativas y de supervisión hablan de documentos que solicitan “hasta cuatro veces la misma información” con formatos distintos (Gto_Micro_Ent Grup_#2_FSA); aunque como ya se comentó, AEF indican que no es necesario capturar o comprobar su elaboración como la Ruta de Mejora Educativa. El tiempo dedicado a trámites y elaboración de documentos que comprueban el trabajo realizado en las escuelas, impacta directamente en detrimento de la labor docente frente a grupo y vuelve cansado en general las funciones que desempeñan, como expresó una maestra de una primaria general tridocente: “No tengo vida, mi vida es la escuela. Si los niños me permiten, aventajo, si no me lo permiten, no hago nada, hasta la noche o el fin de semana puedo aventajar lo que de manera administrativa tengo” (Mo, Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo). Para docentes y padres de familia, a las múltiples responsabilidades que los maestros tienen a su cargo, se le suma la comprobación de programas educativos donde destaca la carga de trabajo que requiere el PETC (Gto_Micro_Ent Ind_#4.2_SEP_Mo; Gto_Micro_Ent Grup_#6_SEP_APF). En una primaria indígena bidocente de Durango, el docente mencionó que el trabajo es complicado pues implica comprobar gastos, conseguir proveedores, realizar compra de comida, subir inventarios de los activos fijos, entre otras labores que realiza de manera individual, ya que padres de familia con nombramiento, no contribuyen a pesar de exigirles cumplir con su obligación (Dgo_Micro_Ent Grup_#5_SEP_Mo). En esta misma entidad, ante la carga excesiva de trabajo, directores-docentes pertenecientes a una zona escolar, se organizaron para demandar a la supervisión que los ayudara con sus tareas administrativas, por ejemplo, con la estadística 911, documentación de becas, papelería del CEPS y programas educativos (Dgo_Micro_Ent Grup_#3_SEP_Mo).

No obstante, existen estrategias de descarga en algunas entidades del país orientadas a apoyar a docentes multigrado en el cumplimiento de sus obligaciones administrativas, a fin de no descuidar los aprendizajes de sus grupos.

En Yucatán, con la creación del Modelo de Gestión Regional, según AEL se evitan mecanismos de atención a las escuelas a través de oficios y procesos burocráticos que no son pertinentes para la atención efectiva de las escuelas que más lo requieren. Alguna información se recaba a través del trabajo colegiado en los Consejos Regionales de Educación Básica (CREB) integrado por: el Secretario de Educación, Directores de Educación Básica, Coordinador Regional de CEDE, Jefes de sector y Supervisores escolares, además del Centro de Evaluación que aporta información para el análisis de las escuelas de la región, la Coordinación de Centros de Maestros, la Coordinación de Programas Estratégicos y Asesores Técnico Pedagógicos (SEGEY, 2013).

Los CEDE regionales se encargan de aspectos como: 1) Recursos Humanos y control patrimonial para apoyar en trámites y control de inventarios; 2) Soporte técnico; 3) Infraestructura; 4) Intendencia; 5) Recepción, que se encarga de envío de documentos a Mérida para evitar que figuras educativas y de supervisión se trasladen a la capital del estado; y, 6) Proporciona un espacio de trabajo para figuras que coadyuvan en la descarga administrativa de las escuelas de educación básica, los EI y TIE, ya mencionados.

Desde 2013, los EI y TIE son figuras responsables en las escuelas multigrado de tareas administrativas como trámites de programas para las escuelas, capturar información en plataformas digitales, subir calendarios, asistencias, calificaciones, hacer trámites con la supervisión, llevar libros a las escuelas, entre otras; y tareas organizativas como acudir al CTE y elaborar relatorías, recabar evidencias, organizar expedientes de los alumnos, e igualmente lo relacionado con las bibliotecas escolares, materiales didácticos y áreas de dirección. Dichas figuras itinerantes elaboran un plan anual para organizar las actividades que realizan cuando acuden a sus escuelas asignadas (Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Otra acción reconocida por las AEL y FSA en Yucatán es la simplificación de trámites administrativos por medio de una plataforma que concentra otras ocho plataformas para cargar información del SisAT, altas y bajas de alumnos, CEPS, CTE, RME, entre otros procesos de gestión, que reduce tiempos de capturar información a docentes, datos a los

que tienen acceso supervisores escolares (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA). Esta experiencia de gestión se profundiza en los estudios de caso del capítulo 6.

Con una estructura institucional similar a la de Yucatán, en Guanajuato se creó un solo portal o plataforma digital llamada Sistema Integral de Información Educativa de Guanajuato (SIIEG) para que escuelas accedan con una misma clave a diversas plataformas, y en una sola entrada logren subir toda la información requerida en el mismo lugar. El SIIEG también cuenta con indicadores educativos a partir de información actualizada que directores y supervisores proporcionan, de esta manera se evita consumir el tiempo de las escuelas con solicitudes de información o datos. Aunado a lo anterior, la supervisión escolar se ha fortalecido otorgándoles computadoras e instalando módulos de supervisión y centros de maestros con conexión a Internet para capturar información eficientemente, así como un sistema que proporciona la información procesada llamado "PowerCenter Data Analyzer" sobre escuelas, grupos y alumnos (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL). Una forma de disminuir la presión administrativa para las escuelas multigrado ha sido ampliar los plazos de registro de algunos trámites, como por ejemplo las evaluaciones del SisAT, lo que permite que este tipo de centros educativos tengan más tiempo y condiciones para la consecución de tales requerimientos (Gto_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En el caso de Chiapas, Sinaloa y Durango algunas supervisiones recomiendan que ATP apoyen a escuelas multigrado con sus procesos administrativos.

En definitiva, estos procesos administrativos son constitutivos de un sistema educativo cimentado en la comprobación de recursos y trámites que dan fe de las acciones realizadas por autoridades educativas a cualquier escala.

A nivel federal los intentos por simplificar y reducir estos procesos no ha tenido resultados claros por la falta de mayor coordinación con las AEL, las supervisiones y centros escolares en un sistema de descarga administrativa. Ello implica eficientar procesos de gestión en todos los eslabones de la cadena burocrática.

Ante esta problemática, se encuentran algunos esfuerzos a nivel meso y micro pertinentes para acercar instancias, personal de apoyo y recursos materiales a docentes multigrado que facilitan la elaboración y entrega de requerimientos administrativos, como los casos de Yucatán y Guanajuato.

En suma, a lo largo de los anteriores subapartados, se muestra cómo la SEP ha instrumentado en materia de gestión escolar múltiples acciones, herramientas y procesos que, de acuerdo a la estrategia nacional La Escuela al Centro, buscan el fortalecimiento de las escuelas para la consecución de la función sustancial de promoción de los aprendizajes en los estudiantes, a partir del involucramiento de todos los agentes del sistema educativo en la mejora continua de los planteles. Frente a esta política educativa se identifican avances importantes en cuanto al trabajo colegiado de los docentes a través de los CTE. En ello se reconoce que a nivel normativo, las AEF emitieron lineamientos organizativos para la conformación de CTEZ y asignaron un tiempo específico para las sesiones de todos los Consejos. Sin embargo, falta generar condiciones institucionales generales para las escuelas de educación básica y particulares para los planteles multigrado, respecto al acompañamiento y la asesoría pedagógica enunciada en el SATE.

Otro de los avances identificados está en la promoción de la participación social por medio de la instauración de mayores mecanismos de contraloría social en la operación de los programas federales. No obstante, en las comunidades escolares de los centros educativos multigrado, la conformación de los CEPS responde a requerimientos administrativos de los programas, ya que sus funciones parecen duplicarse con las de los órganos tradicionalmente establecidos como los comités y la asociación de padres de familia.

De igual manera, resulta necesario un análisis cuidadoso en el fomento de la participación social en las comunidades escolares en multigrado, en el marco del fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, pues puede justificarse en aras de una mayor corresponsabilidad de los padres de familia, acciones poco equitativas en la asignación de recursos para las escuelas y poblaciones en condiciones de mayor marginación.

Otro aspecto que se examina es que en los diferentes niveles del sistema no se ha logrado de manera efectiva la descarga administrativa, a pesar de la automatización de casi todos la documentación y trámites, en ello AEF, AEL y supervisiones se responsabilizan entre sí. Esta problemática se agudiza en los docentes-directores, particularmente de escuelas unitarias, ya que como ha sido ampliamente documentado, no se han implementado acciones específicas a nivel federal y en la mayoría de las entidades que contemplen mayores soportes a estas figuras en aspectos administrativos y pedagógicos. Al respecto, se valoró la pertinencia de las propuestas de gestión de las

experiencias estatales de Yucatán y Guanajuato, en las cuales destacan procesos de gestión desconcentrados y la asignación de figuras itinerantes para multigrado. Aunque estos casos también tienen limitaciones de recursos para lograr la cobertura en las escuelas multigrado de educación básica, ya que sus acciones se focalizan principalmente en primaria general. Yucatán ha avanzado en escuelas indígenas y preescolares, pero las telesecundarias multigrado vuelven a ser el nivel y tipo de servicio menos atendido, incluso invisibilizado.

En los siguientes apartados se presenta la evaluación de los criterios de gestión para el caso de las escuelas comunitarias del CONAFE.

4.7.2. CONAFE

Para la conseción de la tarea del CONAFE en torno al fomento educativo a través de servicios de educación inicial y básica con equidad e inclusión social bajo el modelo de educación comunitaria en localidades marginadas, el Consejo cuenta con la siguiente estructura organizacional:

- Direcciones: 1) Dirección General, que dirige la política nacional en materia de fomento educativo; 2) Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social, encargada del diseño e implementación del modelo de educación básica comunitaria, a través de la formación y profesionalización de figuras educativas, y el desarrollo de estrategias y materiales pedagógicos que favorezcan la inclusión social; 3) Dirección de Comunicación y Cultura; 4) Dirección de Educación Inicial; 5) Dirección de Delegaciones y Concertación con el Sector Público; 6) Dirección de Planeación y Evaluación; 7) Dirección de Administración y Finanzas; 8) Dirección de Asuntos Jurídicos.
- Delegaciones Estatales: encargadas de operar los servicios educativos y acciones compensatorias que ofrece el CONAFE en los estados. En cada una de las Delegaciones, existe: 1) Jefe del Departamento de Información y Apoyo Logístico, en cargado de organizar y evaluar la operación de los servicios educativos, así como brindar apoyo logístico para su cumplimiento; 2) Jefe del Departamento de Programas Educativos, que tiene a su cargo la implementación de acciones del modelo de educación comunitaria como la organización de sesiones de formación inicial y permanente; 3) Jefe del Departamento de Servicios Administrativos, que

dirige y supervisa las actividades relacionadas con la administración de los recursos humanos, financieros y materiales autorizados a cada Delegación.

- Órgano de Control Interno: previene, detecta y abate actos de corrupción en el CONAFE, y coadyuva a la mejora de la gestión pública gubernamental para el cumplimiento de los objetivos y metas del CONAFE.

A su vez, en las Delegaciones Estatales existen Coordinaciones Regionales, oficinas ubicadas estratégicamente donde se coordina la operación de los recursos comunitarios, a través de las distintas figuras de supervisión y acompañamiento que brindan atención a los servicios educativos instalados en la región. En cada uno de ellos, los LEC tienen bajo su responsabilidad funciones de gestión escolar y comunitaria como incorporar la participación de las madres y padres de familia en aspectos educativos y apoyar a los miembros de la comunidad para su desarrollo cultural, recreativo y de salud, así como hacer entrega formal a presidentes de la APEC de aulas, materiales didácticos, mobiliario y equipo escolar (DOF, 2017b). El trabajo y la colaboración de Líderes, pero sobre todo de miembros de la APEC para el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de los servicios educativos es imprescindible para la impartición de los diferentes niveles de educación básica al asumir responsabilidades para el óptimo desarrollo de las escuelas como la alimentación y el hospedaje de Líderes, así como el cumplimiento de tareas organizativa y administrativas.

En los siguientes subapartados se evalúan los procesos de gestión escolar documentados en los servicios educativos del CONAFE.

4.7.2.1. Pertinencia en la gestión escolar

Una especificidad de los contextos en que se establecen los servicios comunitarios son las condiciones de marginación y rezago social en pequeñas poblaciones que solicitan el servicio para ejercer su derecho a la educación. Aunque el CONAFE contribuye a ampliar la cobertura educativa en el país, de acuerdo con AEF existen lugares donde no es posible instalar el servicio educativo de acuerdo con la normatividad vigente, rincones donde la educación vista como derecho les es negado a ciertas poblaciones al no brindarles acceso (Macro_Ent Grup_#1_CONAFE).

Una condición significativa para la operación de los servicios del CONAFE en las entidades es la restricción presupuestal. AEF señalaron la inequidad que aún existe entre el sistema regular (SEP) y el CONAFE con base en el presupuesto invertido en cada

alumno que cursa la educación básica: “hay una especie de contradicción, buscamos equidad, buscamos inclusión, pero a final de cuentas en los que más necesitan, invertimos menos” (Macro_Ent Grup_#1_CONAFE_AEF). Lo que profundiza la brecha que dificulta alcanzar una educación con inclusión, equidad y calidad, reflejada en el presupuesto asignado para su implementación, insuficiente para llegar a localidades donde existen mayores necesidades. La escasez de recursos también es percibida por la Delegación de Guanajuato en el presupuesto disponible para realizar la reunión de formación inicial de figuras educativas, y en los gastos de operación que no se consideran para que CT den seguimiento y orientación a LEC para que continúen su proceso de formación en todos los municipios del estado (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

De igual forma, a nivel meso, la Delegación de Yucatán señaló que la falta de recursos para aumentar los apoyos económicos que reciben las escuelas comunitarias para equipamiento y tecnología, infraestructura y diversos aspectos que son fundamentales para brindar un servicio educativo de calidad es la constante en el estado.

> CONAFE trabaja en las comunidades más pobres, sin embargo, son ellos los que tienen que dar el hospedaje, la alimentación (…) Ya no podemos pagar luz, agua, ya no construimos aulas, tampoco podemos darles mantenimiento y tenemos que estar gestionando por todos lados en cubrir esas necesidades. Nos hemos quedado cortos de solo mandar al Líder como nuestra cabeza, como gestor, ya que él debe de gestionar varias cosas del servicio. Nos falta arropar a todas las figuras para que puedan seguir trabajando (Yuc_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Ante la apreciación generalizada de autoridades educativas federales y estatales entrevistadas sobre la falta de condiciones mínimas para operar de forma adecuada los servicios comunitarios del CONAFE, se deja entrever el progresivo repliegue del Consejo en responsabilidades que antes tenía a su cargo, lo que ha implicado conferir mayor compromiso y participación a figuras como la APEC, al punto de ser una figura que, sin su conformación y trabajo, no es posible el establecimiento de una nueva escuela comunitaria, ni su continuidad y sostenimiento.

En ese sentido, padres y madres de familia que conforman las APEC, así como LEC quienes viven, comen y duermen en las comunidades donde imparten clases, son las voces más facultadas para describir las condiciones en que se desarrolla la educación en aulas comunitarias. Así, a nivel micro se recupera el testimonio de un miembro de una APEC en Guanajuato que expresó lo siguiente:

> Es una inquietud que tengo que yo a veces siento, no le veo avances y me gustaría que trabajaran más (…) que tuvieran un maestro como debe ser, nada que estamos por acá y somos poquitos pues que nos usen como experimento, me gustaría que nos tomaran en cuenta que hicieran una escuela digna con maestro (…) se me hace injusto que en otras escuelas hayan hasta cuatro, cinco, seis maestros y aquí no tenemos ni uno (…) aunque seamos pocos, me imagino que tenemos que tener la misma igualdad (Gto_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_APEC)

Lo anterior no significa la inexistencia de padres de familia satisfechos con el trabajo realizado por figuras educativas del CONAFE, con la educación que reciben sus hijos o que no reconozcan el esfuerzo y dedicación que Lideres imprimen en sus labores diarias como docentes al frente de grupos multigrado. Sin embargo, destaca que, en los tres niveles de estudio: macro, meso y micro, existe una inconformidad por señalar la inequitativa distribución de recursos humanos, económicos y materiales gestionada para las escuelas comunitarias, donde el sistema regular es el punto de referencia más común, y respecto al cual, persiste la idea de no contar con lo mínimo necesario para enseñar y aprender apropiadamente.

En suma, al considerar las particularidades que presentan comunidades con mayores índices de marginación y rezago social en los que se enfoca la atención comunitaria, la gestión educativa que realiza el CONAFE al implementar mecanismos y estrategias institucionales para alcanzar sus objetivos educativos, no es pertinente en tanto los contextos con mayores carencias materiales no reciben los elementos necesarios que se adapten a sus condiciones contextuales para una adecuada gestión escolar. Una gestión escolar precaria consecuencia de capacidades institucionales deficientes repercute en la disponibilidad de elementos materiales necesarios para impartir una educación de calidad y, por ende, en la reducción de oportunidades de niñas y niños por mejorar su nivel de aprendizaje, resultando en mayor marginación social de comunidades de por sí marginadas.

4.7.2.2. Coordinación en la gestión escolar

A nivel central, el diagrama organizacional del CONAFE lo encabeza la Dirección General que, entre otras funciones, dirige la política nacional en materia de fomento educativo al planear, organizar y coordinar los servicios de educación básica bajo el modelo de educación comunitaria; Dirección de la cual dependen directamente las Delegaciones Estatales encargadas de operar los servicios y dirigir técnica y administrativamente las

actividades que se desarrollan en los estados. A su vez, Coordinaciones Regionales operativamente se encargan de monitorear los servicios educativos en campo; y tres Departamentos en cada Delegación, son responsables de Servicios Administrativos, Programas Educativos, e Información y Apoyo Logístico (DOF, 2017b).

Dicho lo anterior, se entiende que los procesos de gestión de las escuelas comunitarias establecen vínculos de coordinación con los mecanismos de gestión impulsados a nivel estatal y federal por las instancias correspondientes (INEE, 2017c).

A nivel meso de acuerdo con AEL, existen personas asignadas en las Delegaciones Estatales que fungen como enlace con la Dirección General para canalizar dudas y requerimientos concernientes a programas educativos, elaboración de documentos o seguimiento de actividades (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL). En el caso de Veracruz, se mencionó la estrategia de designar enlaces al interior de las Delegaciones como vínculos responsables de llevar procesos, programas o eventos con otras instituciones como secretarías federales, sector privado u organizaciones sin fines de lucro (Ver_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Para la elaboración de programas de formación inicial y reuniones de tutoría de figuras educativas, de supervisión y acompañamiento, se emplea una estrategia “en cascada” en la que la oficina central convoca a un equipo técnico y académico de los estados para una reunión nacional de formación, donde se exponen los contenidos curriculares y principios básicos del modelo educativo. Una vez capacitados, equipos estatales elaboran una propuesta para replicarlo con AE y CT, y ellos a su vez con LEC, indicaciones transmitidas por los Jefes de Programa para elaborar un plan de trabajo que es validado por autoridades federales, al que se le realizan adecuaciones de acuerdo a las necesidades de la región o comentarios de figuras educativas (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL). Esta misma coordinación es aplicada para la capacitación de Asesores Pedagógico Itinerantes (API), Coordinadores de Operación y Seguimiento (COS) y Coordinadores Académicos de Seguimiento (CAS) (Dgo_Micro_Ent Ind_#2.2_CONAFE_FSA).

Los miembros de la APEC son orientados sobre el desempeño de sus funciones en reuniones convocadas durante visitas de CT y AE donde explican el motivo de su visita, supervisan el desempeño del LEC en el aula y la comunidad, y recopilan y proporcionan información relevante para la gestión escolar.

Otra coordinación se da en la sincronización de las reuniones de tutoría, realizadas bimestralmente, es un momento en que todas las figuras educativas y de supervisión confluyen para interactuar, socializar información o acciones que desde el CONAFE central o las Delegaciones Estatales se desea hacer llegar hasta las escuelas, con el objetivo de implementar determinados procedimientos organizativos y administrativos, o bien, para resolver algún problema que se suscite en las comunidades para que servicios comunitarios funcionen adecuadamente.

Respecto a la coordinación para implementar programas federales como el PRE, miembros del APEC deben asistir a las capitales o cabeceras municipales para recoger sus tarjetas bancarias que contienen el presupuesto otorgado, donde figuras de supervisión y acompañamiento capacitan y dan asesoramiento para ejercerlo y comprobarlo, por ejemplo, buscando establecimientos para hacer rendir los recursos que tiene cada escuela (Yuc_Micro_Ent Grup_#2_CONAFE_FSA).

Con base en lo anterior, se identifica como fortaleza la estructura centralizada del CONAFE que, al ser menos robusta en comparación con la SEP, permite que existan canales de comunicación, mecanismos de coordinación y formas de trabajo colaborativas claras entre sus distintos niveles operativos. Una estructura organizacional piramidal eficiente que permite una replicación de un modelo educativo y de gestión escolar, a través de la cual, indicaciones o estrategias son susceptibles de llegar a servicios comunitarios en todo el país y que permiten el trabajo conjunto y alineado tanto a nivel comunitario y regional como estatal y federal.

4.7.2.3. Articulación en la gestión escolar

La articulación en la gestión escolar se considera en función de las acciones y programas en beneficio de las escuelas comunitarias, vinculadas a diferentes dependencias de un mismo nivel o escala, así como mecanismos de gestión impulsados por las coordinaciones regionales.

De acuerdo con algunas AEL, la sinergia entre gobiernos estatales y Delegaciones del CONAFE es una forma para conseguir apoyos financieros y materiales para mejorar las condiciones del servicio educativo. En Guanajuato, se realizó la solicitud de vehículos para transporte de figuras educativas y de supervisión, y una visita a la Cámara de Diputados para la difusión sobre información y sensibilización sobre la labor en favor del

estado que realiza CONAFE (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL). Práctica que no tiene lugar dentro de otras entidades como Chiapas en la que se plantea como un área de oportunidad, especialmente para reducir el gasto de transportación de figuras educativas y de supervisión (Chis_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

En el estado de Veracruz, autoridades locales contemplan como una posibilidad hablar con presidentes municipales para sensibilizarlos y solicitar su apoyo para contar con mayores condiciones de seguridad en lugares que requieren mayor vigilancia, el otorgamiento de becas y desayunos escolares, como ha sucedido ocasionalmente. No obstante, en la entidad veracruzana el CONAFE es una pieza clave para otras instancias, al realizar acciones para proporcionarles información útil sobre las localidades en que se trabaja, como al Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), el Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA), INEGI, la Secretaría de Salud y Protección Civil (Ver_Meso_Ent Grup_#2_CONAFE_AEL).

De acuerdo con autoridades educativas de Guanajuato y Yucatán, un espacio de articulación organizado entre el CONAFE e instancias que se vinculan con la labor educativa en las entidades, son los Consejos Técnicos Regionales y Estatales, en los que participan distintas dependencias federales como Prospera (SEDESOL), DIF, Secretarías de Educación Estatales, INEA, entre otras.

Mientras que a nivel micro, se identificaron los proyectos comunitarios impulsados por LEC o Caravaneros con los que se busca articular la participación de alumnos, padres y madres de familia de la APEC y gente en general de las comunidades, donde llegan a colaborar Figuras de Supervisión y Acompañamiento (FSA). Tales proyectos son vistos como una estrategia para fortalecer la convivencia en las comunidades, la escritura y la lectura, fomentar la cultura, la ciencia y las artes, y para la organización de actividades que sean para el beneficio común de las localidades. En la visita realizada a una escuela comunitaria de nivel intermedio o primaria en Yucatán, se encontró una Caravana que permanecería quince días en la comunidad, cuyo trabajo consistía en el rescate de la lengua maya, la realización de un huerto de plantas medicinales y el mejoramiento de la escuela (Yuc_Micro_Ent Grup_#4_CONAFE_APEC). Proyectos que también fueron mencionados por Líderes, muchos de ellos en una fase de planeación, en escuelas pertenecientes a otras entidades, cuyo objetivo común es el desarrollo comunitario por medio de la integración de habitantes y la comunidad escolar para resolver alguna

problemática y el mejoramiento de las condiciones en que se encuentra las escuelas y las localidades, como: instalar señalamientos y botes de basura; limpiar, pintar y reparar la escuela y sus alrededores; construir un aula, cancha deportiva o cerco perimetral; solicitar apoyo de autoridades comunales o municipales, etc.

De acuerdo con la información expuesta, se identificó una articulación más eficaz de agentes educativos, instancias y dependencias en el nivel meso y micro, sin embargo, se observó que en la mayoría de los casos, esto es resultado de acciones motivadas por razones particulares de cada contexto que dependen del ingenio y la iniciativa de autoridades estatales y figuras educativas a nivel micro, más que producto de una estrategia estructurada, diseñada desde la Dirección General con objetivos definidos. Así, la articulación queda a expensas de las condiciones existentes en cada región, como cambios de administración en gobiernos estatales y municipales. Y plantea un área de oportunidad para crear sinergias con actores de presencia nacional o actores de otras regiones que no dependan de las coyunturas locales, permitiendo crear articulaciones más sólidas que se sostengan en el tiempo.

4.7.2.4. Eficacia en la gestión escolar en la comunidad escolar

En el modelo de educación básica comunitaria, la comunidad escolar constituye una pieza clave para el establecimiento y desarrollo de la educación, de forma particular la APEC conformada por padres y madres de familia de la comunidad, a través de la firma de un convenio, son copartícipes en la instalación, permanencia y operación de los servicios comunitarios del CONAFE. Intervienen con el LEC y las figuras de supervisión y acompañamiento en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en la gestión escolar. En definitiva, tienen un papel central en la regulación de la normalidad mínima de la operación del servicio (cumplimiento de la jornada y calendario escolar), así como en la permanencia del LEC en la comunidad (CONAFE, 2016c).

Para la apertura de un servicio educativo existe un estudio de factibilidad, figuras como CAS o auxiliares de operación comunican a las personas de la comunidad sobre la necesidad de que ofrezcan hospedaje y alimentación a figuras educativas, condición sin la cual no es posible instalar un nuevo servicio. Al adquirir dicho compromiso, el LEC llega a la comunidad para organizar una reunión con padres de familia y redactar el acta constitutiva que marca la conformación de la APEC con los acuerdos, horario de la jornada escolar, y las firmas de padres y madres de familia que desempeñarán los

distintos cargos: presidente, secretario, tesorero y vocales. El trabajo posterior de Líderes para facilitar y guiar el trabajo de la APEC es fundamental para el cumplimiento de sus funciones, así como el monitoreo que realizan FSA con visitas periódicas a las comunidades, tiempo que aprovechan para supervisar el trabajo relacionado con la gestión escolar tanto de Líderes como de miembros de la APEC.

Conforme a los lineamientos del CONAFE, los CEPS en la educación comunitaria son el espacio de encuentro en asamblea de Líderes, integrantes de la APEC y habitantes de la comunidad que se organizan para discutir, proponer y llegar a acuerdos relacionados con las actividades que realizarán para mejorar las condiciones de aprendizaje en los servicios educativos. Los miembros de la APEC son responsables de integrar el CEPS y de participar en las actividades que este realice, como son: 1) Promover la participación de la comunidad para mejorar las condiciones de aprendizaje; 2) Impulsar la participación de madres y padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos; 3) Convocar y realizar por lo menos tres asambleas para definir con los habitantes de la comunidad un Plan de trabajo, informar sobre los avances del mismo y evaluar, al final del Ciclo Escolar, los avances de las actividades realizadas; 4) Elaborar el acta constitutiva y las tres minutas de asamblea: plan de trabajo, seguimiento y evaluación; 5) Enviar a la Delegación Estatal del CONAFE copia del acta constitutiva y las tres minutas de asamblea para su captura en el Registro de Participación Social en la Educación; 6) Promover a través de las acciones del Plan de trabajo, la gestión de apoyos para la escuela ante instancias municipales, estatales y federales, así como organizaciones sociales (DOF, 2017d).

En entrevista con AEL, mencionaron que los CEPS no opera en todas las comunidades. Como sucede en el sistema regular, es común que los CEPS y las APEC prácticamente sean el mismo órgano por la cantidad reducida de habitantes que no permite la conformación de los Consejos (Chis_Meso_EntGrup_#3_CONAFE_AEL;Dgo_Meso_EntGrup_#1_CONAFE_AEL;Sin_Meso_EntGrup_#1.1_CONAFE_AEL).

En el nivel micro en entrevistas con APEC, no se hizo alusión a los CEPS ni se detectó la operación de los mismos para la gestión escolar. Respecto a la realización de las asambleas de APEC, autoridades locales señalaron que se lleva a cabo la reunión inicial entre agosto y octubre, de enero a marzo la de seguimiento, y a final de ciclo la de cierre y

evaluación. Para la realización del Plan de Trabajo existe un manual de participación de padres de familia que figuras de supervisión y acompañamiento que trabajan directamente con las APEC (Sin_Meso_Ent Grup_#1.1_CONAFE_AEL).

Miembros de las APEC entrevistadas en Durango, Guanajuato y Yucatán, coincidieron en que los nombramientos son asignados cuando la gente se propone para ocupar determinado cargo, realizan una votación en caso de haber más de un candidato, y se sortean en caso de no haber ninguna persona propuesta. Una vez conformada, de acuerdo con el testimonio de Líderes entrevistados, la APEC se mantiene al tanto de sus necesidades brindando: tres comidas al día y hospedaje, responsabilidad que se rota por día, y por semana o quincenalmente, respectivamente; y seguridad en la comunidad, al acompañar en varios casos a los Líderes a tomar el transporte a las paradas de camión, con especial énfasis con las LEC. Además, se identificaron formas de participación en la gestión escolar compartidas prácticamente entre las nueve escuelas comunitarias visitadas, como son: pago de transporte para reuniones de tutoría de LEC; organización de grupos entre madres de familia para limpieza de aulas, baños y exteriores de la escuela; compra de útiles, papelería y materiales de limpieza; faenas entre padres de familia para construcción y remodelación de la escuela, y limpieza de hierbas y maleza (chapeo); cooperación económica para organización de eventos de recaudación de fondos como venta de comida, rifas o kermés; y en algunos casos, pago del consumo escolar de luz y agua. Sin dejar de lado la participación de padres de familia en la educación de sus hijos, apoyando con lecturas en el aula y presencialmente en demostraciones de los aprendizajes obtenidos.

No obstante, algunas de las dificultades mencionadas a nivel meso y micro para que las APEC operen adecuadamente, es la incapacidad de algunas familias por brindar hospedaje a LEC y FSA como los API, casos en que optan por dormir en las aulas, y brindar alimentación en contextos de pobreza, especialmente en zonas con población indígena. La poca participación de padres de familia para realizar reuniones y minutas de trabajo, el incumplimiento en sus roles de limpieza o alimentación, casos en que se establece una multa económica entre los mismos miembros de la APEC para que cumplan con sus responsabilidades, o bien, padres varones que no se ocupan de su cargo por ir a trabajar al campo o salir por cuestiones laborales, por lo que han optado que sean mujeres quienes desempeñen esas funciones. Otras problemáticas identificadas por los entrevistados, es la incredulidad y desconfianza de padres en la efectividad del

modelo de educación comunitaria, opiniones divididas entre padres de familia que lleva a la no concreción de acuerdos y rencillas personales.

De esta manera, se reconoce el evidente involucramiento y participación de padres y madres de familia en los procesos de gestión, necesarios para el adecuado funcionamiento de las escuelas, la permanencia y el desempeño de figuras educativas y FSA en sus localidades; mismas figuras que brindan soporte y acompañamiento a madres y padres, resolviendo sus dudas y aconsejándolos para el cumplimiento de sus funciones relacionadas con la educación de sus hijos. Sin embargo, se identifica que la gestión escolar comunitaria se lleva a cabo de diversas maneras y en distintos grados de eficacia, que dependen del nivel de apropiación de las funciones de gestión asignadas a padres de familia quienes, en algunos casos, no cumplen con lo estipulado, pero también representan mecanismos institucionales inequitativos las condiciones socioeconómicas de las localidades donde se prestan los servicios comunitarios del CONAFE.

4.7.2.5. Eficacia en la gestión escolar en los procesos organizativos

La eficacia de los procesos organizativos en las escuelas comunitarias comprende el cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar (calendario y jornada escolar, uso del tiempo para la implementación del currículo, prácticas docentes orientadas al aprendizaje), y el trabajo colegiado entre figuras educativas (DOF, 2014a).

Una particularidad de los mecanismos empleados para verificar el cumplimiento de la normalidad mínima en el CONAFE es la participación de la APEC, los presidentes y en caso de ausencia los secretarios son quienes se encargan de registrar las (in)asistencias de Líderes, registro del cual depende el otorgamiento del apoyo económico al LEC, por ello, las ocasiones en que requiere ausentarse de la comunidad debe dar aviso previo a miembros de la APEC. De igual modo, CT se presentan en las casas de miembros de la APEC para revisar el registro de asistencias y saber si los LEC cumplen diariamente con la jornada escolar. También existe un tarjetón que manejan los Asesores Pedagógicos Itinerantes, quienes firman diariamente y sellan semanalmente las asistencias en que Líderes se presentan (Chis_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

Existe constante comunicación entre figuras de supervisión y acompañamiento y miembros de la APEC para el monitoreo del trabajo de Líderes en las comunidades que, mediante visitas, tienen oportunidad de platicar y preguntar sobre asuntos relacionados

con la normalidad mínima para el mejoramiento del servicio educativo. Sin embargo, una de las dificultades para verificar el cumplimiento de la normalidad mínima son las limitadas visitas que realizan FSA a las comunidades para dar acompañamiento directo y verificar el trabajo de los LEC, debilidad reconocida por AEL. En dichas visitas CT y AE revisan documentos elaborados por LEC como bitácoras y agendas de trabajo que emplean para desarrollar las actividades diarias con su grupo, orientándolos para mejorar su trabajo.

En entrevistas con AEL, LEC y APEC de los siete estados visitados, afirmaron dar cumplimiento a la normalidad mínima en las escuelas comunitarias, viéndose afectada únicamente durante las reuniones de tutoría realizadas cada uno o dos meses, durante cinco días como máximo del calendario escolar en que Líderes deben salir de las comunidades. Otras razones mencionadas fueron festividades de las localidades, fechas oficiales de descanso obligatorio y cobro de nómina una vez al mes. Una ventaja pedagógica del modelo ABCD –señalada por AEL− es el trabajo autónomo y de colaboración entre alumnos que permite el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje sin la presencia de Líderes. Lo que permite asignar tareas simples y de repaso a sus alumnos, realizadas con el apoyo de padres de familia, para evitar perder horas de la jornada escolar; sin embargo, LEC reconocen el poco avance en esos días y la falta de disciplina de padres por llevar a cabo dichas actividades.

Algunos de los mecanismos que facilitan el cumplimiento de la normalidad mínima es un manual de participación de padres de familia que contiene actividades mensuales de las que son responsables. Además, existe una calendarización de estudio de unidades, un esquema de jornada diaria sobre lo que se tiene que abordar por día de lunes a viernes, listas de asistencia tanto de alumnos como de LEC y minutas de reuniones que elabora la APEC.

El hecho de que Líderes habiten en la comunidad en que prestan el servicio educativo, resulta en una mayor disponibilidad de tiempo y una estrecha vinculación entre APEC y LEC en beneficio del cumplimiento de la normalidad mínima, la que también depende de la supervisión y acompañamiento constante de CT, AE y CAS, imprescindibles para su verificación. Sin embargo, encontramos que la eficacia de la gestión escolar en los procesos organizativos de las escuelas comunitarias depende en gran parte del trabajo de madres y padres de familia, quienes asumen responsabilidades que debieran ser exclusivamente del personal que pertenece propiamente a la estructura del CONAFE. La

transmisión de esas funciones condiciona el cumplimiento de la normalidad mínima al ser susceptible de posibles contingencias en cada contexto familiar y comunitario.

4.7.2.6. Eficacia en la gestión escolar en los procesos administrativos

Los procesos administrativos dentro de la gestión escolar son eficaces cuando se simplifican y establecen apoyos a los LEC para la descarga administrativa, a favor de priorizar sus tareas pedagógicas (INEE, 2017d).

Conforme a lo expresado por Líderes comunitarios, algunos de ellos consideran que la carga administrativa no representa un problema central que obstaculice su desempeño frente a grupo, al contar con un tiempo considerable para cumplir con sus trámites administrativos, para otros, los trámites son sencillos y la única dificultad que se les presenta es el tiempo con el que disponen para realizarlos (Dgo_Micro_EntInd_#4_CONAFE_LEC; Gto_Micro_Ent Ind_#1.2_CONAFE_LEC). En general, en las entrevistas realizadas a LEC no se encontró una inconformidad evidente o explícita sobre la excesiva carga administrativa con la que deban cumplir. No obstante, algunos comentaron dificultades para: recabar evidencias de proyectos comunitarios, llenar formatos de evaluaciones del aprendizaje de los alumnos, en los formatos de inscripciones y en la recopilación de documentos para la entrega de expedientes de alumnos. Otra dificultad señalada es la falta de acceso a Internet, fotocopias e impresiones en las comunidades, por lo que tienen que trasladarse a las cabeceras municipales.

Al respecto, AEL señalaron que los mecanismos de gestión escolar del CONAFE, funcionan de forma eficiente para aligerar el acumulamiento de las cargas de trabajo con los LEC. En este sentido, AEL, CT y AE se encargan de apoyar directamente a los Líderes comunitarios con sus responsabilidades administrativas, por ejemplo en los trámites de control escolar (inscripciones, calificaciones, listas de asistencia). Las figuras de acompañamiento son capacitadas para descargar la mayor parte, haciéndose responsables de capturar la información proporcionada por la APEC y los LEC. Ello hace que estas figuras ocupen una parte significativa de su tiempo en tareas administrativas, en ocasiones en detrimento de sus responsabilidades técnico-pedagógicas como las visitas de acompañamiento o diseño de reuniones de capacitación.

En la información proporcionada por Delegaciones Estatales, FSA y LEC tampoco se expresó la duplicidad e ineficiencia de trámites. Si bien existen algunas dificultades para que Líderes cumplan con sus responsabilidades, los procesos administrativos en escuelas comunitarias son eficaces gracias a la descarga implementada por figuras de supervisión y acompañamiento. No obstante, las cargas de trabajo son transmitidas a FSA, de quienes depende también que el desempeño pedagógico de los LEC sea el adecuado. Esto causa un desbalance significativo, si consideramos que la capacitación inicial de Líderes es apenas el comienzo de su formación para obtener las herramientas necesarias para desempeñar sus funciones educativas, mismas que son completadas en su trabajo frente a grupo con el acompañamiento provisto por FSA. Al focalizarse en tareas admnistrativas, FSA desproveen de la atención pedagógica necesaria para que alumnos reciban una educación de calidad por parte del LEC.

En síntesis, respecto a la gestión escolar dentro del sistema educativo del CONAFE podemos identificar la relevancia que cobran LEC y APEC para una efectiva gestión escolar al adquirir responsabilidades para desempeñar funciones organizativas, administrativas y de participación comunitaria para brindar lo necesario en la medida de sus posibilidades. Las diversas necesidades propias de las comunidades en que se encuentran los servicios educativos, se hacen presentes en aulas en las que persisten impedimentos para contar con los elementos básicos necesarios para el desarrollo de una educación de calidad. Ante tal situación, la articulación con distintas instancias como gobiernos, dependencias u organizaciones, permite fortalecer la estructura del CONAFE que mantiene una estrecha coordinación y fluida comunicación en su interior entre las diferentes autoridades y figuras que lo conforman a nivel federal, estatal, regional y local.

4.7.3. Conclusiones de Gestión escolar

Fortalezas

SEP

En esta dimensión se identifican algunas acciones específicas acotadas en la política federal en materia de gestión escolar para el multigrado. Al respecto, se documentó que en los lineamientos de los CTE y CEPS hay consideraciones normativas para las escuelas multigrado, en cuanto a la organización de estos órganos en comunidades escolares pequeñas. De las cuales destaca la instrumentación de los CTEZ por la

relevancia que tienen para los mismos docentes, al considerarlos espacios de acompañamiento e intercambio de experiencias educativas. Asi mismo, destacan los mecanismos de programas federales que incentivan la autonomía de gestión a partir de la participación social en la toma de decisiones en el ejercicio de los recursos.

A nivel meso, resulta interesante el desarrollo de varias experiencias estatales para multigrado, basadas en modelos de gestión regional, que aportan propuestas pertinentes al responder a problemáticas medulares en la gestión escolar en los planteles multigrado y de los servicios educativos en lo genera. En el caso de Yucatán y Guanajuato, como se ha descrito ampliamente, han decidido instrumentar mayores apoyos a las escuelas multigrado a través de la asignación de figuras itinerantes en cuestiones organizativas, administrativas y pedagógicas.

CONAFE

La sobrecarga de trabajo a figuras docentes entorpece el proceso de aprendizaje dentro de las aulas, al no disponer de suficiente tiempo de clases que sea efectivo para todos los alumnos. Por lo tanto, una fortaleza destacable son las tareas que realizan figuras de supervisión y acompañamiento en torno a la descarga administrativa, que permiten a Líderes avocarse de tiempo completo a sus responsabilidades pedagógicas.

De igual modo, el soporte brindado por estas figuras a las APEC y LEC para el desempeño de sus funciones permite que el modelo educativo, junto con sus principios pedagógicos y normas de funcionamiento interno, sea replicado y transmitido adecuadamente hasta en las comunidades más alejadas. Lo que fortalece la estructura del CONAFE como una institución educativa cimentada en la vinculación y trabajo colegiado de quienes la conforman.

El elemento comunitario que caracteriza y distingue al Consejo como un sistema educativo diferente, se materializa en el trabajo realizado por quienes conforman la asociación de madres y padres de familia que promueven permanentemente la educación de sus hijos. Pilar constitutivo para el apropiado funcionamiento y gestión de las escuelas situadas en comunidades donde el acceso periódico de autoridades que cumplan con las funciones a cargo de la APEC, se vuelve prácticamente imposible.

Áreas de oportunidad

SEP

Las AEF exponen que varios de los programas federales focalizan, de forma indirecta, a las escuelas multigrado al contemplarlas dentro de su población objetivo por prevalecer en localidades con alta y muy alta marginación. Sin embargo, estas consideraciones al no ser explícitas limitan la atención del multigrado, como ha sucedido con el PIEE. Además, los montos designados están determinados por el número de estudiantes, dando como resultado mecanismos poco inclusivos para la atención de los centros escolares multigrado.

El desarrollo de estas políticas, frente a este tipo de escuelas, hacen evidentes tensiones importantes, ya que para las AEF domina el principio de eficiencia del rendimiento interno, en aras de un mejor uso de los recursos disponibles; por ello de manera generalizada, las acciones y los programas otorgan más soportes materiales y técnicos a las escuelas más grandes, de organización completa, que a las escuelas pequeñas, multigrado, pues desde tales supuestos existen más necesidades en los planteles con mayor matrícula escolar. De manera paralela, la política educativa plantea principios de inclusión y equidad a través de algunos programas específicos como el PIEE, con recortes presupuestales constantes y una proyección más limitada que el PETC y el PRE, pero de acuerdo a los hallazgos encontrados se analiza que en la instrumentación de tales programas se tiende a reforzar las diferencias y administrar las inequidades.

Asimismo, falta mayor articulación entre áreas y dependencis de cada nivel de la acción pública para el diseño e implementación de los programas federales y estatales que llegan a las escuelas multigrado, lo cual conlleva fragmentación de acciones, desarticulación y poca eficiencia en el aprovechamiento de recursos humanos y materiales. De manera particular entre subsistemas federales y estatales de las secretarías estatales de educación.

En las intervenciones estatales para multigrado se identifican áreas de oportunidad relativas a la mejora de las condiciones y perfiles de estas figuras, así como a la falta de estrategias para las telesecundarias multigrado. En estas intervenciones estatales también destacan las acciones de rezonificación y desconcentración que tienen como

hipótesis de cambio la mejora de los procesos de gestión en el funcionamiento de los servicios. Habrá que ahondar en los alcances de tales acciones.

En los procesos de gestión de estrategias y programas falta contemplar las diferentes condiciones en que operan las escuelas multigrado, así como las problemáticas que deben ser atendidas como el poco o nulo soporte institucional que tienen los docentes-directores para llevar a cabo su doble función, particularmente en planteles unitarios, en localidades más alejadas, y con mayores limitaciones en el acceso a la información, la comunicación y el traslado a las supervisiones y oficinas centrales.

En estos contextos, en general, también las supervisiones se ven limitadas en la asignación de figuras de asesoría pedagógica y apoyos administrativos. Como lo ha reconocido el diagnóstico elaborado por la DGDGE, las supervisiones en territorios rurales tienen a su cargo hasta 20 o 30 escuelas, de acuerdo al criterio de matrícula escolar, sin contemplar factores de dispersión y condiciones geográficas en que se ubican las localidades. En varios estados, los supervisores tienen pocos apoyos económicos para realizar el acompañamiento a las escuelas. Aunado al reto que ha significado el fortalecimiento del liderazgo y la función pedagógica de la figura de supervisor.

En el espacio escolar, los docentes parecen no tener claridad en los mecanismos en que operan los programas de apoyo a las escuelas, en general son acciones que “bajan” y se retiran de los planteles por disposiciones externas, poco conocidas. La instrumentación de los programas se centra en brindar información a los docentes sobre los trámites administrativos para el ejercicio de los recursos y la rendición de cuentas.

En las escuelas, en la práctica, las APF y los CEPS duplican estructuras organizativas, al ser comunidades escolares pequeñas. Los padres de familia tienen un desconocimiento de las funciones de los CEPS y para los maestros representan mayores demandas administrativas. Desde los órganos tradicionales, como los comités de padres y las APF, se ha dado mayor participación social en la gestión de programas federales que han instrumentado más mecanismos de contraloría social.

Tanto en la SEP como en el CONAFE, los mecanismos de participación comunitaria de los miembros de los comités de padres, APF y APEC asumen fuertes responsabilidades en el soporte material de las escuelas, en condiciones de mayor marginación

Por lo antes expuesto, los maestros tienen limitaciones para la gestión de mayores apoyos para sus escuelas multigrado.

CONAFE

La focalización de los programas federales se limitan aún más para las escuelas comunitarias del CONAFE, ya que únicamente están contempladas en las reglas de operación del PRE y del Programa Escuelas al CIEN, aunque en este último programa es muy poco frecuente la atención a este tipo de planteles, como se puntualiza en la dimensión de infraestructura.

De igual forma que en el sistema educativo de la SEP, los CEPSE no son órganos integrados por miembros distintos a la asociación de padres de familia, representada en CONAFE por la APEC, situación que se presenta con mayor frecuencia en escuelas multigrado donde el número de alumnos y padres de familia es reducido. Al no haber diferencia entre APEC y CEPSE, el cumplimiento de los requerimientos con que deben cumplir estos últimos, se convierte en un trámite sin una utilidad para la comunidad escolar y, por el contrario, se suma a la carga administrativa con que deben cumplir Líderes y figuras de acompañamiento. Por ello, se plantea como área de oportunidad, el replanteamiento de los Consejos Escolares, para evitar que se conviertan en un cumplimiento burocrático más, sin la necesidad de duplicar órganos de participación, adicionales a la APEC.

Particularmente las APEC asumen responsabilidades que deberían estar a cargo del sistema del CONAFE, como el sustento de los LEC y los espacios educativos. Las estrategias y los recursos para la colaboración y coparticipación de la comunidad escolar con amplio énfasis en los padres de familia, indica la ausencia de condiciones institucionales para permitir a las escuelas disponer de los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento, provistas por una política educativa que lo propicie.

En el sistema del CONAFE se vuelve una constante el que los diferentes agentes de los tres niveles de la política expongan mayores limitaciones de recursos, en comparación con el sistema de la SEP, para la instalación y operación de los servicios de educación comunitaria.

4.8. Conclusiones del capítulo

A continuación se presentan las reflexiones que ralizó el equipo de evaluación a partir de examinar los casos. La información se presenta mediante las Dimensiones que guiaron el análisis.

Currículo

El currículum formal vigente a nivel nacional en educación básica es el mismo para escuelas de organización completa y multigrado, esto se asume a nivel federal *como* un rasgo de equidad entre todas las escuelas que forman parte de un mismo Sistema Educativo Nacional. Se identifica que se trata de un currículum bastante amplio en el listado de temas y aprendizajes esperados por abordar con los alumnos, en particular para los niveles de primaria y secundaria. En el nivel de preescolar, por las características del programa, los aprendizajes esperados están más simplificados y articulados entre los tres grados, se plantea un trayecto formativo general por competencias con actividades diversificadas en los LTG de cada grado. El Plan de Estudios 2011 también es complejo en su estructura debido a que en primaria y secundaria cada asignatura posee diferentes componentes curriculares, esto implica un mayor esfuerzo para los docentes quienes son los responsables de su pertinente comprensión e implementación en las aulas. Es un currículum incompleto para el caso de las telesecundarias, ya que no se actualizaron los LTG, sólo se diseñó una matriz de vinculación de los aprendizajes esperados del Plan de Estudios 2011, con los LTG del Plan de Estudios de Secundaria 2006.

Para el Nuevo Modelo Educativo 2017 representa un rato concretar la articulación de los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) con la finalidad de alcanzar un perfil de egreso de la Educación Básica.

Después de la PEM 2005, no se han diseñado adecuaciones curriculares para escuelas multigrado de Educación Básica a nivel nacional. Para las AEF ello no es una acción relevante o pertinente, ya que puede limitar los propósitos educativos del Plan de Estudios de Educación Básica y es responsabilidad de los docentes hacer los ajustes necesarios de acuerdo a las características de sus grupos escolares. En contraste para varias AEL, figuras de supervisión y acompañamiento y docentes de los tres niveles educativos, especialmente de primarias unitarias y telesecundarias, es necesario que la SEP elabore adecuaciones curriculares para multigrado con equivalencia nacional, como se hizo con la

PEM 2005 en primaria, pero considerando la educación básica, ya que ello facilitaría el trabajo docente y la gestión curricular en el aula.

Frente a los diferentes retos de la organización de los contenidos curriculares y la planeación didáctica de los docentes con grupos multigrado, cuatro de siete entidades evaluadas (Durango, Guanajuato, Yucatán y Veracruz) han considerado necesario el diseño de reorganizaciones curriculares, en particular en el nivel de primaria, que es en donde más se acentúa el número de grados escolares por atender de manera simultánea. Tales propuestas se han basado en la PEM 2005, en su mayoría con recursos estatales, y en menor medida con recursos derivados de programas federales. Los criterios para construir estos documentos fueron variados, aunque se privilegió la identificación de temas o contenidos en común por ciclo. Se trató de simplificar la diversa y compleja estructura del currículo formal, ello conllevó al menos un año de trabajo de un equipo dedicado a esta tarea. En telesecundaria se advierten algunos esfuerzos de AEL como en Durango y Sinaloa para brindar orientaciones didácticas y algunos materiales de apoyo con el Plan de Estudios 2011, esto aunque apoya al docente de escuela multigrado no constituye una organización curricular que simplifique el Programa de Estudio de Secundaria vigente.

Las prácticas docentes de los maestros de preescolar y primaria con cierta antigüedad aluden a elementos de la PEM 2005, al planificar por tema común y actividades diferenciadas por ciclo o grado escolar; diversifican las estrategias de enseñanza (proyectos, situaciones y secuencias didácticas, tutoreo) y los agrupamientos de los alumnos que fomentan la colaboración entre pares. Las reorganizaciones curriculares estatales de educación primaria son útiles para los docentes, pues consideran que representan una guía para planear su trabajo cotidiano, sin embargo, consideran que hacen falta mayores materiales educativos específicos para el grupo multigrado, por ejemplo, LTG. Los de nuevo ingreso al servicio desconocen este tipo de orientaciones didácticas y por ello enfrentan mayores retos en la planificación y organización del grupo. En el caso del docente de la escuela multinivel visitada en Durango parece funcionarle el trabajo por proyectos didácticos, aunque reconocen que es bastante complejo encontrar temas comunes, en especial en secundaria.

Generalmente los profesores de telesecundaria se apoyan en los LTG tanto para el docente como para el alumno, así como en otros materiales que articulan el Plan de

Estudios con los LTG. Se observa también que hay entidades como Yucatán en donde los CTEZ son destinados para la construcción de planificaciones didácticas por asignatura, así hay cierta distribución de esta compleja tarea, sin embargo, se pierde la pertinencia de planear para las características específicas de un grupo. En este nivel educativo es en donde se observa mayor desconocimiento de cómo enfrentar la docencia multigrado, los maestros incluso llegan a tratar diferentes asignaturas, temas y actividades por grado. Si se trata de una escuela bidocente, se distribuyen las asignaturas de acuerdo al perfil profesional de cada docente y ello parece facilitar la labor pedagógica de los maestros.

En cuanto la inclusividad en el currículo para educación indígena, a nivel federal, se identificó lineamientos curriculares desde enfoques interculturales y bilingües. Algunos materiales de apoyo producidos por la DGEI contemplan una estructura didáctica multigrado por tema común y actividades diversificadas por ciclos para el nivel de primaria. Ello también se observó en programas de la Asignatura de Lengua Indígena elaborados por algunas AEL. Sin embargo, a nivel micro, los docentes expresan desconocimiento y pocos recursos pedagógicos que les permitan implementar un currículo inclusivo.

El Modelo ABCD que propone el CONAFE para sus servicios comunitarios de educación básica es de reciente diseño y representa un cambio sustantivo respecto a su propuesta pedagógica anterior y a lo que proponen en su estructura los Planes de Estudio de Educación Básica 2011. Promueve el autoaprendizaje de los alumnos con el apoyo en UAA, en acompañamiento de un tutor (que puede o no ser el LEC), sin distingo de niños de preescolar y primaria que todavía no estén alfabetizados. Demanda de las figuras educativas un rol de tutoría y acompañamiento más que de enseñanza. Implicó una simplificación del Plan de Estudios 2011 de educación básica y su organización en tres niveles educativos: inicial, intermedio y avanzado. Se trata de pocas UAA (53) para el trayecto de 12 años que abarca el Modelo, que son las mismas para LEC y alumnos. Está pensado para grupos multigrado y multinivel. No se observan rasgos particulares para la atención a población indígena o con discapacidad más allá de ciertas recomendaciones u orientaciones, se priorizó un enfoque inclusivo en donde se piensa tendría cabida la atención a estas poblaciones, lo cual representa una ausencia importante dentro del modelo.

El Modelo tuvo una fase de pilotaje que sirvió para ajustar, principalmente, los escasos materiales educativos que lo integran (UAA), consideramos que fue insuficiente para detectar dificultades o áreas de mejora en el desarrollo de la metodología de trabajo propuesta en los diferentes niveles que abarca.

A través de una estrategia en cascada se ha promovido que todos los actores del CONAFE vivan la metodología propuesta por el modelo: las redes de tutoría en comunidades de aprendizaje; con ello se busca construir una identidad respecto a esta nueva propuesta, pues rompe con una forma de trabajo arraigada en la institución.

Son las figuras educativas las responsables de implementar el Modelo ABCD con los alumnos. Identificamos que quienes atienden el nivel básico, deben realizar mayores adaptaciones curriculares de lo propuesto por las UAA para los niños pequeños y no alfabetizados; depende de su iniciativa el complementar el modelo con otros materiales educativos y actividades de aprendizaje propias para niños pequeños y en proceso de alfabetización inicial. A su vez, la gradualidad de los aprendizajes es otro elemento crítico del modelo, en particular para el nivel básico en donde los desafíos propuestos parecen elevados para los alumnos.

La apropiación de la metodología de trabajo propuesta ha sido compleja, pues dista de las experiencias escolares de las figuras educativas y de las expectativas de los padres de familia, quienes esperan un rol de enseñante por parte del LEC. Esto ha repercutido en que el modelo se desarrolle siguiendo prácticas pedagógicas en donde se prioriza la “tutoría grupal” de una determinada UAA así como la enseñanza directa de ciertas nociones vinculadas a los campos formativos. A mayor experiencia de las figuras educativas en el manejo del modelo, menor es la incertidumbre y confusión en su implementación en las aulas, esto hace cuestionarse qué tan pertinente es esta propuesta innovadora en donde los encargados de implementarlas en las aulas siempre son noveles en esa función y sin una formación profesional en la docencia. El contexto indígena complejiza la labor de las figuras educativas ya que no cuentan con apoyos curriculares específicos, de esto han sido sensibles las Delegaciones Estatales del CONAFE donde hay mayor presencia de población indígena, como es el caso de Chiapas, en donde se han dado ciertos talleres que apoyan las prácticas pedagógicas en contextos bilingües.

Respecto a los alumnos con dificultades de aprendizaje o en situación de rezago escolar ha resultado de enorme valía la labor educativa del API, aunque lo lamentable es que no

tiene presencia en todos los centros comunitarios, cuestión que sería altamente deseable. Más compleja es la atención a alumnos que presentan alguna discapacidad ya que se carece de apoyos institucionales que permitan su inclusión educativa, esto queda a iniciativa de cada LEC. Problemática que también se comparte con las escuelas multigrado del sistema regular.

Al ser un modelo educativo reciente se observa que todo el CONAFE se encuentra en una fase de comprensión y adaptación de esta propuesta a las diversas realidades en donde operan los servicios educativos. Hay una percepción de que el trabajo con el modelo incide en que los alumnos se vuelven más autónomos, investigativos, hay ayuda mutua en los grupos, expresión oral, así como constante lectura y escritura.

Materiales educativos

La evaluación corroboró que los principales materiales educativos que se diseñan a nivel nacional para las escuelas de educación básica son los LTG para el desarrollo del currículo. Estos no distinguen entre poblaciones mestizas e indígenas y tampoco entre escuelas de organización completa o multigrado. Al ser genéricos están diseñados desde la perspectiva de un alumno estándar y urbano. En primaria y telesecundaria están destinados para un grado escolar en específico. En el caso de telesecundaria los libros no corresponden en su secuenciación de contenidos al plan de estudios vigente, situación que ha sido minimizada a nivel macro por considerar que sólo es necesario reordenar su uso para que constituyan un apoyo para los docentes. Para preescolar se diseñan pocos materiales educativos.

Otros materiales que están destinados para las escuelas de educación básica son los que enriquecen anualmente las Bibliotecas del Aula y la Biblioteca Escolar, estos, si bien se seleccionan para cada nivel educativo, tampoco se piensa en que deban diferenciarse para las escuelas multigrado, la dotación es homogénea.

La estrategia de distribución de estos materiales es compleja pues abarca a toda una cadena operativa, pone a prueba la articulación y coordinación entre los tres niveles: macro, meso y micro, se hace de manera anticipada, considera la estadística del ciclo anterior, para poder llevar a cabo los procesos de asignación y distribución. Se identificó que cada entidad también diseña de acuerdo a sus características contextuales, estructura operativa y recursos disponibles una estrategia de distribución de los LTG; se

advierte que Veracruz y Guanajuato han logrado avances en la sistematización del proceso. En general la supervisión escolar es clave en la distribución, y para las escuelas multigrado, el apoyo de los padres de familia hace posible que estos materiales lleguen a los lugares más apartados.

A nivel macro se reconoce que es deseable diseñar materiales educativos específicos tanto para alumnos como para docentes multigrado, sin embargo, se ha dado prioridad a atender los trabajos derivados de las continuas reformas curriculares en las que se ha visto envuelta la educación básica del país en los últimos años, sumado a la articulación entre los tres niveles que la integran.

En el nivel meso sí se identificó una serie de materiales educativos que se han diseñado y distribuido para apoyar al docente en su didáctica multigrado, desde las orientaciones curriculares a las que se alude en la dimensión de currículo, hasta ficheros didácticos, cuadernillos con estrategias didácticas para asignaturas específicas, etc. Se han aprovechado principalmente recursos federales para impulsar la construcción de estos materiales. Se destaca a Durango, Yucatán y Sinaloa, como entidades en donde se han impulsado este tipo de iniciativas con mayor vigor. La debilidad de estos materiales es que suelen ser ediciones únicas o limitadas, tampoco se puede dar un acompañamiento suficiente a los docentes en su uso, y hay que considerar que se trata de una plantilla de profesores con mucha movilidad.

Los LTG sí se distribuyen en las escuelas multigrado. A nivel meso hay una buena percepción de la distribución y suficiencia de estos materiales educativos que contrasta con lo identificado a nivel micro, en esta escala del estudio evaluativo se menciona que en ocasiones llegan a destiempo, incompletos o que no alcanzan para el número de alumnos que se atiende en cada escuela, estos problemas se presentan con mayor énfasis en el caso de las telesecundarias. Entidades como Yucatán han hecho esfuerzos por atender este problema, adquirieron y distribuyeron libros comprados por la Secretaría de Educación para esta modalidad educativa alineados al Plan de Estudios 2011.

Hay una crítica importante respecto al enriquecimiento de los acervos de las Bibliotecas Escolares y del Aula, pues se advierte que son muy pocos los materiales nuevos, sumado a que llegan a destiempo.

Corresponde a los docentes encontrar un uso pertinente de los LTG con sus grupos de estudiantes, ya que como lo hemos señalado no están construidos para la didáctica multigrado. Esto implica que sean ellos quienes destinen tiempo desde la planeación didáctica para revisar y reorganizar el empleo de una significativa cantidad de libros, principalmente en primaria y telesecundaria. En el caso de primaria se adquieren otros materiales de editoriales privadas que presentan ejercicios de trabajo para los alumnos y conjuntan a todas las asignaturas en un solo volumen; en ocasiones estos deben ser costeados por los padres de familia, por tanto, representa un esfuerzo adicional de erogación monetaria. La PEM 2005, es un material importante de consulta para los docentes, si bien presenta una adecuación de un currículo que ya no es vigente, aporta estrategias de trabajo útiles para ellos, así como contenidos articulados para varios grados escolares.

En telesecundaria se usa la matriz de articulación de los LTG con el Plan de Estudios 2011 elaboradas por colectivos de docentes de zonas escolares de diferentes entidades, esta representa un apoyo para los maestros pues orienta el orden en el cual trabajar estos materiales, sin embargo, no está encaminada a una enseñanza multigrado. En este nivel educativo se carece de materiales para atender a población indígena.

En preescolar y primaria algunas entidades como Chiapas, Yucatán y Durango sí se han dado a la tarea de diseñar materiales educativos dirigidos a escuelas indígenas, se infiere que en ellas hay una vitalidad en lenguas originarias significativa, por lo que el contexto lo demanda, además han logrado tender alianzas con Instituciones de Educación Superior que han dado asesoría en el proceso de construcción.

Los docentes refirieron que los LTG suelen ser poco atractivos para los alumnos, ya que no están contextualizados a su entorno. Aunque se cuenta con bibliotecas de escuela y aula no está claro el empleo de los materiales que contienen para los grupos multigrados. Sí hay una buena valoración de los materiales que se han diseñado a nivel estatal que llegan a las aulas.

Por su parte, el Modelo ABCD del CONAFE se apoya en la UAA como principal material educativo, se trata de guiones didácticos planteados como desafíos, que fomentan la búsqueda y selección de información de fuentes variadas en congruencia con la metodología que propone. Este material no está adaptado para los contextos indígenas y tampoco para alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales. A su vez

los centros educativos comunitarios están contemplados para ser dotados de los LTG y de las Bibliotecas de Aula como materiales de consulta y apoyo para el aprendizaje.

Las UAA y LTG sí se entregan en el tiempo requerido a los centros educativos comunitarios, para que esto se logre la APEC tienen un papel central, pues son quienes transportan este y otros materiales a las comunidades, aportando sus recursos. En ocasiones se reciclan los materiales pues no llegan en la cantidad suficiente. En donde en ocasiones se torna difícil contar con las UAA, a tiempo, es en los procesos de formación inicial e intensiva de las figuras educativas, previo inicio del Ciclo Escolar.

Se considera que las UAA son pertinentes para los niveles intermedio y avanzado, pero no lo son para el inicial, en este caso su empleo demanda una transposición didáctica profunda por parte de los LEC. A su vez para hacer viable el desarrollo del Modelo se recurre a la consulta e impresión de otros recursos educativos que se obtienen principalmente de Internet. Las escuelas comunitarias carecen de la diversidad y cantidad de materiales que el modelo demanda y en los últimos años el Fondo Editorial del CONAFE dejó de publicar textos para la Biblioteca Escolar Comunitaria por los recortes presupuestales.

En estas condiciones de materiales educativos limitados, se destaca el caso de Yucatán en donde se ha dotado a algunos LEC de libros adicionales para el nivel avanzado que sirvan de consulta y fuente de información a los estudiantes.

En el caso de contextos con vitalidad lingüística en lengua indígena en caso de que el LEC domine la lengua originaria, éste se convierte en un traductor del contenido de las UAA, lo cual hace posible que los estudiantes accedan al planteamiento de los materiales.

Formación Inicial y Continua

En lo concerniente a la formación inicial de los docentes la presente evaluación recuperó que en los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes son muy pocos espacios curriculares enfocados específicamente en la didáctica multigrado. En el caso de las escuelas normales, para las licenciaturas en educación preescolar y primaria queda a decisión de cada institución contemplarlos dentro de los cursos optativos.

A nivel meso se identificó que las normales carecen de una plantilla docente con experiencia en la enseñanza multigrado, sumado a falta de bibliografía actualizada sobre

tema. Esto repercute en que no se diseñen cursos optativos enfocados en este campo y la práctica docente en estos ámbitos sea limitada. Sólo de identificó que normales de Durango y Tabasco han logrado diseñar y operar, dentro de los planes de estudio, un trayecto formativo centrado en educación multigrado para preescolar o primaria. También, desde la iniciativa de las secretarías de educación de algunos estados (Yucatán y Guanajuato) se han ofrecido talleres a los estudiantes normalistas o bien que desarrollen sus prácticas educativas en espacios rurales y multigrado.

La falta de una formación inicial con elementos de docencia multigrado ocasiona que en el ejercicio profesional se carezca de estrategias, metodologías, formas de planeación y evaluación pertinentes para estos grupos. Es necesario que existan trayectos formativos que permitan una preparación suficiente para enfrentar la docencia en estos contextos escolares. Se advierte desvinculación entre las instancias responsables de diseñar el currículum en educación básica y la DGESPE, quien es responsable de proponer planes de estudios para los profesionales de la educación.

A partir de la instauración del Servicio Profesional Docente se definen anualmente perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, permanencia y promoción de docentes de educación básica. Se encontró que hay pocas diferencias entre lo que se propone para los tres niveles educativos, son características profesionales genéricas, en donde tampoco se matiza la docencia multigrado. El mecanismo por el cual se selecciona a los docentes que ingresan al SPD es un examen estandarizado, en él si bien se busca medir la idoneidad, no hay distinción para el desempeño profesional en el medio rural o urbano (los perfiles profesionales aceptados son diversos). Lo mismo sucede con la promoción para asesores técnicos, en donde el SPD define dos especializaciones: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, sin matiz para el asesoramiento a las escuelas multigrado.

Las entidades, en su mayoría, operan lo establecido en el SPD para la selección de los docentes y los ATP. Esto no asegura que arriben a las escuelas multigrado profesores con un perfil idóneo para este tipo de contextos, lo mismo asesores que tengan experiencia docente en multigrado.

Desde la normatividad vigente a nivel nacional a los docentes de nuevo ingreso se les asigna un tutor durante los dos primeros años de servicio, sin embargo, en las entidades estudiadas se enfrenta la problemática de operar la tutoría de los docentes noveles, en

particular en las escuelas de difícil acceso en donde se carece de conectividad. Debido a la apertura en los perfiles profesionales pueden ingresar al SPD maestros provenientes de diversas profesiones con bases de didáctica general sin conocimiento del nivel educativo en el que se desempeñan.

Si bien se considera un avance que existan a nivel nacional una serie de rasgos del perfil docente deseable y que estos constituyan un referente para el ingreso al SPD, ello parece no asegurar un desempeño pertinente e idóneo en grupos multigrado. Es importante definir indicadores que se orienten hacia el trabajo docente en contextos rurales y con diversidad de grados escolares, así como repensar al examen como único mecanismo de selección. De lo contrario se incorporan a las aulas profesores cuyas prácticas pedagógicas distan de las idóneas para lo que el contexto y las características de los alumnos les demanda.

En el país existe un Sistema Nacional de Formación Continua con un marco normativo que indica la estrategia de operación de diversas opciones de actualización para los docentes de educación básica. Cada entidad debe definir su oferta con base en diagnósticos de necesidades de profesionalización. Se encontró que, aunque en cada entidad se logra integrar un catálogo con una diversidad de opciones de formación en temáticas curriculares y modalidades (presencial y en línea), son escasas las opciones específicas para los profesores de escuelas multigrado. Se les brindan temáticas que, si bien resultan de su interés por enfocarse a algún campo formativo específico, no responden a sus necesidades más apremiantes. Además, a estos profesores son a quienes más se les dificulta asistir o cursar estos espacios de formación pues laboran en comunidades apartadas en donde no hay fácilmente acceso a Internet o resulta más difícil el traslado a las poblaciones más urbanizadas donde generalmente se imparten los cursos presenciales.

Otro espacio que se contempla como importante para la formación continua de los docentes es el Consejo Técnico Escolar. El estudio reveló que sí resulta valioso para los maestros el asistir a los CTE, en especial cuando se agrupa a los de escuelas de organización multigrado, es decir a los CTEZ, pues consideran que se da un intercambio de experiencias con otros docentes que enfrentan problemáticas similares.

Se detectó como opciones específicas de formación para la docencia multigrado, desde una especialidad autofinanciable en la Normal Veracruzana, la promoción de

Comunidades Profesionales de Aprendizaje de docentes multigrado de diversos niveles educativos en San Luis Potosí con apoyo de la UPN y las caravanas multigrado en Guanajuato. También está la iniciativa por parte de ciertos supervisores escolares por ofrecer cursos a los docentes multigrado de sus zonas para que se apropien de elementos de didáctica multigrado.

A nivel micro la percepción generalizada de los maestros es que no cuentan con una formación continua que los habilite para el aula multigrado. Demandan contar con espacios específicos en donde puedan mejorar sus sistemas de planeación y evaluación de los aprendizajes y así brindar una mejor atención a la diversidad de alumnos con los que conviven cotidianamente.

En el CONAFE quien ingrese a brindar su servicio educativo debe contar preferentemente con el bachillerato concluido, para los AE y CT por normatividad se exige que estén cursando o hayan concluido estudios de educación superior, los API tienen un perfil de licenciatura a fin a la educación. Las Delegaciones Estatales respetan estas exigencias nacionales, pero reconocen que, si bien el elevar el nivel educativo de los LEC de secundaria a bachillerato conlleva una trayectoria escolar más larga e idealmente más sólida para la atención educativa, esto dificulta la captación de un mayor número de aspirantes que pueda derivar en auténticos procesos de selección, por ello en algunos casos reciben a figuras con secundaria.

En las Delegaciones Estatales han identificado a través de los exámenes diagnósticos que se les aplican a los aspirantes, que reciben a cierto número de jóvenes con ausencias formativas significativas que dificultan su desempeño con el Modelo; la formación intensiva no alcanza a nivelarlos, tampoco el sistema de acompañamiento que se opera a través de las otras figuras educativas.

También el hecho de que se incentive la profesionalización de las figuras ayuda a una mejor preparación académica, la mayoría de las entidades habla de que cuentan con convenios con Instituciones de Educación Superior, pero por otro lado reconocen que es mayor carga de actividades para las figuras ya que se saturan de actividades para distintas instituciones de manera simultánea, asumiendo roles de estudiantes y enseñantes.

Respecto a la formación inicial de las figuras educativas también por normatividad del CONAFE nacional se concentra en un periodo intensivo de seis semanas, previas al inicio del Ciclo Escolar. En ella se revisan aspectos que habiliten para el trabajo con alumnos y con el Modelo ABCD; se contempla una semana dedicada a la observación de la implementación de las UAA con grupos de alumnos. También se consideran capacitaciones extemporáneas de dos semanas, en donde se sintetizan los contenidos de la formación inicial. La experiencia de las delegaciones con esta estrategia es buena, consideran que los LEC logran apropiarse de los elementos generales del modelo e ir construyendo una identidad dentro del CONAFE, en donde se presentan mayores dificultades es en la formación extemporánea por lo breve y limitada que resulta, lo que repercute en que algunos de estos LEC deserten. También consideran que desde estos espacios de formación se advierten dificultades con el Modelo, como el trabajo con niños de edad preescolar o sin acceso al principio alfabético.

La formación continua de los LEC se diseña bimestralmente (se conoce como reuniones de tutoría), durante el Ciclo Escolar y con duración de una semana. En ella intervienen los CT y los AE, se busca constituir espacios para el análisis y desarrollo de las UAA, así como de temas emergentes. Las Delegaciones Estatales respetan en lo general esta estrategia de formación, buscan que los LEC vivencien las UAA y realicen un acopio de los materiales que necesitarán en las aulas. Recuperan información de las visitas de seguimiento para abordar temáticas pertinentes a las necesidades de los LEC, les preocupa en particular que dominen los temas que se abordan en la Unidades, desarrollen proyectos comunitarios y aprovechan para tratar temas administrativos. Se reconoce que en estos momentos de formación se logra que los LEC planifiquen su trabajo con las UAA, prevean posibles dificultades y aprendan a trabajar colaborativamente. A su vez, se reconoce que son muchos aspectos para ser abordados en pocos días, sería necesario ampliarlos, aprovecharlos de mejor manera, así como desarrollarlos en espacios con conectividad al Internet y con acervos biblioGráficos del que actualmente no se disponen, ya que por la metodología del modelo se demanda búsqueda y selección de información en fuentes variadas.

Por último, hay que señalar que si bien la permanencia de los docentes en las escuelas multigrado se mantiene durante uno o dos ciclos escolares, de forma posterior a ese periodo muchos de ellos solicitan cambio de establecimiento escolar. Tal rotación de maestros representa un reto para una formación continua efectiva en contextos rurales multigrado.

Condiciones en la prestación del servicio

No se han diseñado políticas educativas federales recientes que tengan como objeto atender las condiciones laborales de los docentes de escuelas multigrado en materia de seguridad física, traslado, vivienda y alimentación. Todos estos rubros corren por cuenta de cada maestro, y lo hacen desde sus propias lógicas y recursos económicos. En las entidades visitadas tampoco se ha logrado la instauración de protocolos de seguridad física y psicológica de los maestros, no obstante, el clima de violencia que impera en varias de ellas (con mayor énfasis en Sinaloa, Durango y Veracruz) solo encontramos procedimientos para atender problemáticas emergentes que involucran en primera instancia el informar a la supervisión escolar quien lo canaliza a alguna dependencia de la secretaría de educación estatal. Los docentes recurren a los sindicatos como instancias de apoyo en caso de que requieran movilizarse por cuestiones de inseguridad.

Si bien varias de las escuelas visitadas participan en programas federales y reciben equipamiento, preocupa que sean objeto de robos, es decir se pierden recursos valiosos para estas escuelas y se crea un clima de inseguridad; la percepción es que se denuncia por requisito o procedimiento, pero no hay avance en las investigaciones. Ello refleja el aumento de ambientes inseguros como un fenómeno extendido a nivel nacional que trastoca a los territorios rurales.

El traslado diario a las escuelas es un aspecto de desgaste económico y físico para los docentes (a través de diferentes medios y por caminos en mal estado), además de que implica riesgo por la inseguridad presente, en especial para las mujeres y en las regiones más apartadas con presencia del crimen organizado. Los docentes que se inclinan por permanecer en las escuelas, porque no tienen otra opción, lo hacen en condiciones adversas, ya que pernoctan en espacios poco confortables (incluyendo las aulas de las escuelas), algunos de ellos en climas extremosos, como sucede en entidades como Durango. Su alimentación depende de las despensas que puedan llevar a las localidades o de los escasos alimentos disponibles en ellas. Los servicios de salud y comunicación

son escasos o nulos en las localidades. Pocas escuelas cuentan con acceso y buena velocidad de Internet. Se considera que estas difíciles condiciones laborales hacen que se acrecenté la movilidad anual de los maestros de escuelas multigrado.

El SPD ha asegurado que casi en todas las entidades arriben a las escuelas multigrado docentes con un perfil de licenciados en educación, o alguna otra área a fin, incluso en la modalidad de telesecundaria. Lo crítico es que se trata de profesores principiantes, quienes no poseen formación inicial ni experiencia en didáctica multigrado. En las escuelas multigrado año con año se generan vacantes, con especial énfasis en el caso de las unitarias. Muchos docentes evaluados como idóneos desconocen que las adscripciones que eligen de una lista de prelación correspondan a una escuela multigrado, algunos renuncian a ellas ante la lejanía de las localidades en las que se ubican.

La movilidad de los docentes se da de manera anual o bianual, pero ya no dentro de un mismo Ciclo Escolar, este es un aspecto favorable derivado de la Reforma Educativa. Sin embargo, esto sigue considerándose a nivel meso como insuficiente, en particular si se compara con el arraigo que se generaba con la operación de los programas compensatorios.

En cuanto a la retribución económica de los profesores si bien se les otorga en tiempo y con tarjeta electrónica, los montos son bajos si los comparamos con todos los egresos que tienen que realizar por concepto de traslados, alimentación, en algunos casos hospedaje y adquisición de material didáctico. Los incentivos adicionales que algunos reciben por participar en programas federales, son bien recibidos, pero tampoco se consideran justos en función del trabajo que les representa, sumado a que los pagos llegan de manera extemporánea. Solo se identificó el caso de Yucatán, en donde se brinda un estímulo adicional a los directores comisionados de telesecundaria.

Los lineamientos del CONAFE establecen una serie responsabilidades respecto al traslado, vivienda y alimentación de las figuras educativas en las localidades. Todo esto debe quedar plasmado en un convenio entre esta institución y la APEC. Estos aspectos formales son respetados por las Delegaciones Estatales a través de su cadena operativa, no obstante, la implementación a nivel micro de todo lo suscrito es compleja. Las condiciones socioeconómicas que enfrentan las localidades de alta y muy alta marginación social, no favorecen el que se pueda brindar una alimentación variada y sana

a los LEC; las APEC cumplen en la medida de sus posibilidades y saben que es obligado hacerlo pues en caso contrario el servicio se les retira. También por las características precarias de las viviendas una cantidad importante de LEC prefieren pernoctar en las aulas de los servicios comunitarios; lo hacen sin un acondicionamiento mínimo y con cierta percepción de inseguridad. No se asegura que el traslado de las figuras docentes sea siempre en compañía de miembros de las localidades, en ocasiones se considera algo trivial. Aunque sí se identificaron redes de apoyo entre los propios LEC para salir o entrar de las comunidades.

Tampoco se ha logrado el proporcionar apoyos suficientes para el traslado, alimentación y vivienda para los LEC en las reuniones de tutoría, ya que estos gastos deben ser absorbidos por los Líderes con sus recursos limitadas. Es variable lo que hace cada entidad, solo en el estado de Durango se mencionó que los municipios rentaban casas medianamente acondicionadas para que las figuras docentes las habitaran durante una semana que dura la capacitación.

Sí se han logrado avances para que se respete el que los LEC cuenten con acceso a servicios de salud, pero estos operan de manera distante a las localidades en donde habitan. También cuentan con un seguro médico que demanda la comprobación de gastos a través de facturas, que no son fáciles de conseguir en los contextos rurales, por ello es poco utilizado.

Desde el nivel federal se ha desatendido lo relativo a la instauración de protocolos para asegurar la integridad física de las figuras educativas, en los estados se confía en la prevención de incidentes a partir de brindar información a las figuras docentes sobre conductas de autocuidado. En Durango y Guanajuato se detectó que se ha logrado tender alianzas con los ayuntamientos con la finalidad de que apoyen a los LEC en sus traslados a los servicios comunitarios en donde se percibe mayor riesgo.

Respecto a la trayectoria de las figuras docentes la normatividad nacional es clara en cuanto a los años que pueden permanecer en el CONAFE, así como las condiciones en las que deben hacerlo. Se observó que, si bien hay apertura para que los LEC sigan estudiando a partir del segundo año de brindar su servicio social, hay diversos candados que demandan una constante captación de nuevas figuras educativas año con año. Las Delegaciones Estatales se ciñen a la normatividad, no obstante, enfrentan dificultades para la captación anual de nuevas figuras docentes. Gracias a los años de operación que

lleva el CONAFE han desarrollado una serie de estrategias que les permite cubrir las metas anuales de cobertura en los servicios comunitarios, en donde sí se presentan dificultades es en la cantidad de AE y CT disponible, se trata de funciones que invierten mucho en traslados y por ello no es fácil que un LEC acepte el cambio de función, lo cual repercute en el acompañamiento de los LEC. En estos casos es obligatorio que se encuentren estudiando. Como se señaló en la dimensión de formación hay avances importantes en la profesionalización de las figuras, estados como Chiapas han logrado que una importante cantidad curse una licenciatura a fin a la educación.

Los beneficios o apoyos económicos que reciben las figuras educativas están establecidos por el CONAFE a nivel nacional, la cantidad varía de acuerdo al nivel educativo que atiendan, la función que desempeñen y el año de servicio en el que se encuentren. Estos apoyos fluyen mensualmente en tiempo y forma a través de tarjetas electrónicas, pero si se analizan las cantidades que reciben se observa que constituyen montos mínimos, en particular para los LEC que se movilizan diaria o semanalmente apenas les alcanza. También resultan cantidades precarias para CT, AE y API que deben invertir una importante cantidad de dinero en movilizarse hacia las diferentes localidades en donde se desempeñan los LEC.

Supervisión y Acompañamiento Pedagógico

Las semejanzas entre los dos sistemas analizados (SEP y CONAFE) giran en torno al modelo educativo que ofrece CONAFE y la estrategia de Guanajuato de trabajar en comunidades de aprendizaje para la atención a grupos multigrado, pues en ambos casos se utiliza una estrategia similar de acompañamiento, que no igual, para atender las aulas multigrado.

Tanto el profesor de la SEP como el LEC de CONAFE es más probable que, ante la falta de un acompañamiento suficiente y pertinente, experimente el choque con la realidad profesional. En el caso de los profesores de la SEP, porque olvidan las teorías formales aprendidas en su formación al enfrentar la nueva experiencia, mientras que en los LEC, es la ausencia de formación pedagógica la que está prevaleciendo.

Las diferencias son más percibidas. Por ejemplo, la SEP mayoritariamente contrata profesores titulados, excepto Alternativas de Educación Preescolar Rural, en la cual ingresan profesores en formación; los primeros ingresan actualmente mediante un

examen al servicio profesional docente con la posibilidad de recibir acompañamiento durante dos años; mientras que el CONAFE ofrece una capacitación intensiva y otra diferida mensualmente a jóvenes sin preparación pedagógica con un probable acompañamiento de diversas figuras educativas. La mayoría de los jóvenes del CONAFE proceden de entornos rurales muy similares a los que prestan su servicio educativo, mientras los de la SEP mayormente proceden de entornos urbanos y han recibido su formación inicial en los mismos, por lo tanto, es más probable que sufran el choque con la nueva realidad estos últimos que los jóvenes del CONAFE; el acompañamiento recibido por el LEC, dada la cantidad de figuras de acompañamiento que aparecen en la estructura, debería ser como un modelo ideal, pero la falta de presupuesto para el traslado de las figuras de acompañamiento no permite que funcione óptimamente, según lo dicho por ellos mismos; los bajos apoyos económicos impiden una buena calidad de vida a las figuras educativas de CONAFE y esta circunstancia no les brinda tranquilidad –manteniéndolos en un desasosiego permanente- para desempeñar con éxito su intervención pedagógica y ofrecer un servicio educativo de calidad. Como quiera que sea los docentes de la SEP reciben una mejor remuneración, lo cual no quiere decir que sea suficiente, pues aún tienen que pensar en la compra de materiales educativos para sus estudiantes (cuando no cuentan con ellos o no son proporcionados por la SEP) y gastos de gasolina en su propio transporte, lo cual disminuye significativamente, también, su calidad de vida y su contribución al gasto familiar. Se agrega a ello, la ausencia de acompañamiento pedagógico en las escuelas multigrado localizadas en las zonas rurales de más difícil acceso, pues los supervisores escolares atienden preferentemente las escuelas localizadas en zonas cercanas a su supervisión escolar.

La formación profesional de los LEC, una vez concluido su servicio, no se enfoca exclusivamente a carreras afines a la educación, lo cual disipa los esfuerzos ya realizados en su formación por parte del CONAFE, pues una vez concluida su carrera en un ámbito que no es el educativo, es una experiencia que no se recupera para beneficio de las nuevas figuras educativas en formación. La selección de figuras educativas debería ser más rigurosa, además de asegurar su permanencia por un tiempo indefinido si es necesario.

La SEP por su parte, tiene asegurado el ingreso de profesionales de la educación egresados de instituciones formadoras y actualizadoras de docentes para ocupar los puestos de supervisor, ATP y docente frente a aula.

Infraestructura y Equipamiento Escolar

El estudio evaluativo permitió reconocer la existencia de algunas estrategias, fondos y programas enfocados en los componentes de mejora de la infraestructura y equipamiento de escuelas de educación básica, cada uno con sus propias reglas para ser operados a nivel macro, meso y micro. En el análisis se corrobora que en ellas no hay una focalización específica para las escuelas multigrado, se trata de programas que consideran otros factores para priorizar su población objetivo. Por el contrario, debido a las reglas de operación de varias de estas iniciativas, se impide que las escuelas multigrado resulten beneficiarias. Tampoco se identificó que se piense en diseños arquitectónicos o equipamiento específicos que correspondan a una educación multigrado, se les trata de manera homogénea al resto de las escuelas.

De lo que mayormente se obtuvo información a nivel meso fue del Programa de la Reforma Educativa, del Ramo 33 relativo a las Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios, donde se encuentra el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), así como de lo relativo al Programa Escuelas al CIEN. En la implementación de estos programas o fondo se detectaron diversas problemáticas que afectan la participación de las escuelas multigrado: carecen de títulos de propiedad; la construcción de bebederos depende de la calidad del agua de las escuelas que no siempre es la que se requiere por norma o de la disponibilidad de un sistema de agua entubada; en ocasiones es realmente complicado hacer llegar a las localidades materiales para la construcción pues sólo hay veredas de acceso, y finalmente la baja matrícula de las escuelas. Al respecto, las reglas de operación de los programas de infraestructura educativa priorizan la inversión en donde haya un mayor número de alumnos, lo que deja fuera principalmente a las escuelas unitarias y bidocentes, que son un universo importante y en donde se requiere de este tipo de apoyos.

A nivel meso se percibe preocupación por el endeudamiento que adquirieron las entidades derivado del fideicomiso del Programa Escuelas al CIEN. Si bien reconocen los beneficios actuales en infraestructura, preocupa la afectación que habrá a futuro cuando el programa termine y se vea reducido el FAM en cerca de 50%. En este programa las escuelas multigrado han participado en mayor porcentaje en el componente 2 relativo a la autonomía de gestión.

Respecto al tema de la regularización de títulos de propiedad, en Veracruz se identificaron mayores esfuerzos por lograr avances en esta materia. También en esta entidad se observa una preocupación por dotar a los ayuntamientos de herramientas que les permitan una pertinente construcción y rehabilitación de espacios educativos, así como de contar con diagnósticos actualizados de infraestructura que apoyen la toma de decisiones de diversas instancias. En ese mismo tenor se ubica el caso de Yucatán por brindar a través de sus CEDES una atención más cercana a las escuelas en sus necesidades de infraestructura y equipamiento; en esta entidad se ha dotado de mobiliario nuevo a diversas escuelas de organización multigrado que lo requerían.

A nivel micro se corroboró que las escuelas cuentan con la infraestructura y el equipamiento elemental para que opere el servicio educativo: aulas con sillas y mesas (o mesabancos), pizarrones, mesa y silla para el docente, estantes para libros; baños para hombres y para mujeres; plaza cívica. Esto no quiere decir que se encuentren en óptimo estado. Se carece en su mayoría de espacios de biblioteca, cómputo, salón de usos múltiples, área de juegos, comedores, cocinas y dirección escolar. Se trata de escuelas en donde no hay fácilmente acceso a medios de comunicación, con lo que sí se cuenta es con energía eléctrica.

Las telesecundarias, que desde su creación se definieron como espacios educativos que se apoyaban en la televisión educativa mediante la Red Edusat, carecen de estos servicios, es común que los docentes trabajen en ellas de manera tradicional, si bien hay equipos de cómputo u otros dispositivos electrónicos fue común encontrar que no funcionan de manera adecuada por lo que están en desuso.

Para los servicios educativos del CONAFE, concluyó en 2011 la operación de los programas compensatorios, gracias a los cuales se logró un avance significativo en los rubros de equipamiento e infraestructura. Actualmente estas necesidades se atienden a través del Programa Escuelas al CIEN y el PRE. En su implementación las Delegaciones Estatales se encuentran con limitantes importantes dadas las reglas de operación de estos programas que no son flexibles a las características de los servicios comunitarios, además de que operan tomando como referencia al CEMABE, una base de datos de las escuelas que data de hace 5 años y por tanto no corresponde con las prioridades actuales de cada estado.

La percepción a nivel meso es que no se equipara el beneficio recibido por estos programas, con lo que se podía realizar a través del PIARE y del PAREIB. Los servicios comunitarios beneficiados son pocos en proporción con lo que se requiere, además los montos que se reciben son mínimos debido a que se toma como referente la matrícula de los servicios y esta es baja. Cuando se otorgan los recursos es a destiempo y deben invertirse en tiempos breves. La APEC juega un papel destacado en que los limitados recursos puedan emplearse de la mejor manera en la atención de necesidades apremiantes en las escuelas. Se advierte que disponen de recursos y mano de obra para edificar aulas, aunque estos espacios no correspondan con las normas técnicas establecidas por INIFED. Una muestra de la importante participación de los padres de familia la localizamos en el caso del Estado de Yucatán en donde lograron construir un comedor y una secundaria comunitaria gracias a un proyecto comunitario.

La evaluación reveló que hay una importante cantidad de servicios comunitarios cuya construcción no es acorde a las condiciones climatológicas de las localidades, se trata de aulas improvisadas con series deficiencias, en donde tampoco es pertinente para alumnos con alguna discapacidad. Además, el mobiliario no es suficiente ni para los alumnos ni para padres de familia, cuando asisten a las demostraciones de aprendizaje, tampoco en las reuniones de tutoría bimestrales se cuenta con espacios que faciliten el desarrollo de los trabajos.

Se requiere de la construcción de espacios bioclimáticos, dados los extremos climas de nuestro país, además de un diseño de aula y equipamiento que correspondan con lo propuesto por el Modelo ABCD, un aula de medios con conectividad a Internet y una biblioteca escolar.

Gestión Escolar

El modelo de gestión escolar de la SEP se ha propuesto ´poner a la escuela en el centro del sistema educativo´ a través de acciones coordinadas por los diferentes actores educativos, orientadas a la mejora continua de las escuelas para garantizar que los estudiantes logren aprendizajes relevantes, según el currículo nacional.

En el análisis de las acciones y los programas instrumentados a nivel macro y meso en el marco de este modelo de gestión, predominan estrategias y mecanismos homogéneos

para todas las escuelas, que tienen como referente principal la estructura organizativa de una escuela de organización completa.

De hecho, algunas AEF no consideran relevante pensar en estrategias específicas para escuelas multigrado -como el diseño de herramientas de supervisión y asesoría específicas para este tipo de escuelas-, pues creen que las acciones diferenciadas no son condición o incluso pueden oponerse a alcanzar propósitos educativos nacionales.

Aunado a ello, prevalece la sobrecarga por trámites y procesos burocráticos en los diferentes niveles y actores educativos de la política. No se ha logrado la simplificación administrativa por falta de un mecanismo coordinado, que también se articule a los procesos de auditoria y rendición de cuentas.

En el diseño y la operación de este modelo, se han puesto en juego distintos componentes que incluso para los diferentes niveles y actores educativos de la política ha sido difícil de articular e integrar. A manera de enunciado estos elementos son: Normalidad Mínima de Operación Escolar, autonomía de gestión escolar, Sistema Básico de Mejora Escolar, líneas de acción de la estrategia nacional “La Escuela al Centro” -como la nueva estructura de personal, flexibilización del calendario escolar, fortalecimiento a los CTE y Consejos de Participación Social en la Educación, entre otras-.

En cuanto al sistema del CONAFE los procesos de gestión escolar se dirigen principalmente al reclutamiento de LEC, su capacitación y acompañamiento, así como en los convenios con las APEC para la prestación del servicio.

Al ser un sistema menos robusto y burocrático, los procesos organizativos y administrativos son más simplificados. Aunado a ello no cuentan con todos los programas federales que llegan a las escuelas del sistema regular, operando únicamente el PRE. Esta estructura de gestión escolar se sostiene en gran medida por las figuras de apoyo estatales y regionales (Coordinadores Regionales, CAS, CT, AE), así como en las APEC, por ello existe una mayor descarga administrativa en la labor de los LEC.

Finalmente, se analiza que las escuelas son espacios que forman parte del territorio de las comunidades, la mayoría de las veces, las madres y los padres colaboran de manera constante en su sostén material, en la vigilancia y resguardo.

Capítulo 5. Experiencias estatales de atención al multigrado

El presente capítulo presenta la sistematización de cinco experiencias de programas y proyectos estatales para la atención focalizada a escuelas multigrado. De éstas, tres son estudios de caso de programas más amplios e integrales impulsados por Secretarías de Educación en los Estados de Durango, Guanajuato y Yucatán. Las otras experiencias documentan dos programas de formación continua y profesionalización para docentes multigrado en San Luís Potosí, impulsado por la secretaria de educación de la entidad en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 241, así como la Especialidad en Docencia Multigrado que oferta la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV). Todas estas acciones locales están enmarcadas en una estrategia por la descentralización de la política educativa.

Particularmente, las experiencias de Durango, Guanajuato y Yucatán constituyen tres estudios de caso que permiten conocer el diseño y la implementación de acciones estatales para multigrado a escala meso y micro. Además son estados ubicados en diferentes regiones del país, con escenarios diversos en términos geoGráficos, socioculturales y poblacionales, lo cual configura de manera particular su universo de atención.

Las experiencias de San Luís Potosí y Veracruz muestran dos programas que en estas entidades han representado acciones innovadoras de formación para los docentes multigrado.

En primer lugar se presenta el caso de Durango, entidad cuya orografía y extensión territorial determina las condiciones de difícil accesibilidad a pequeñas comunidades de alta marginación en donde se ubican las escuelas multigrado. Seguido de Guanajuato, estado con localidades rurales circundadas por la actividad industrial, alta emigración y con una proporción significativa de escuelas generales multigrado que motivó una reestructuración institucional para su apropiada atención. Posteriormente, se presenta el caso de Yucatán, territorio con porcentaje importante en población indígena y un universo prioritario en la atención a multigrado.

Finalmente, se presentan de manera más acotada las experiencias de formación continua para docentes con grupos multigrado en San Luís Potosí, ya que representa una acción

específica financiada en el marco del PIEE, así como la propuesta de posgrado en docencia multigrado impulsada por la BENV en Veracruz.

Los estudios de caso son analizados a partir de una metodología cualitativa, empleando como fuentes de información: entrevistas y notas de campo realizadas a nivel meso y micro a AEL, figuras educativas de supervisión y acompañamiento, docentes, quienes en varios casos asumen la función de directores, así como madres y padres de familia. De igual modo, se revisaron y analizaron documentos recabados en el trabajo de campo sobre estas experiencias.

En los primeros tres casos se describen a grandes rasgos los sistemas educativos estatales y sus principales indicadores, así como datos y cifras para caracterizar el contexto local. Posteriormente, se documentan los procesos involucrados en el diseño, antecedentes, objetivos, fuentes de financiamiento y áreas que intervienen en los programas y proyectos multigrado. Por último, se rescatan los procesos de implementación, destacando las principales dificultades y logros mencionadas por los actores que lo operan y por sus beneficiarios.

Para documentar el caso de San Luís Potosí se recuperan, de forma exclusiva, documentos y textos que sistematizan esta experiencia estatal, ya que no se obtuvo a nivel meso mayor información de dicha acción.

En el caso de Veracruz, se presenta la experiencia a partir de testimonios y documentos recabados en la evaluación a nivel meso en esta entidad. Tanto San Luís Potosí como Veracruz involucran relaciones de coordinación entre instancias federales e instituciones de educación superior formadoras de docentes.

5.1. Durango

5.1.1. Contexto estatal

Durango se encuentra en la región noroeste del país, es el cuarto Estado más extenso y el segundo menos densamente poblado con una población total de 1,754,754 habitantes que representa el 1.5% de la población nacional, y cuyo territorio representa el 6.3% del territorio nacional. En promedio, en Durango viven 14.2 personas por kilómetro cuadrado (INEGI, 2015). En su territorio existen 9,964 localidades urbanas y rurales, muchas de ellas dispersas en la Sierra Madre Occidental que lo atraviesa (INEGI, 2017b), por lo que

es un territorio difícil de recorrer, donde pequeñas comunidades se asientan en lugares de difícil acceso.

Es una entidad federativa cuya aportación al PIB nacional representa el 1.2%. El sector económico que más aporta al total del PIB estatal es el comercio con 59.1%, seguido de la industria manufacturera que representa el 31.0%. Y en menor proporción con 9.9% actividades primarias como la producción agrícola, forestal, pesquera, pecuaria y la extracción minera (INEGI, 2018).

Debido a la migración internacional, principalmente hacia Estados Unidos, la pérdida de población en el bienio 2014-2015 fue más intensa en entidades tradicionalmente migratorias como Durango que se ubica en el tercer lugar de los estados que presentan mayor saldo neto migratorio a nivel nacional, balance entre inmigración y emigración, sólo después de Michoacán y Zacatecas (INEGI, 2017b).

Respecto a indicadores educativos de cobertura, en Durango 73.3% del grupo de niños de 3 a 5 años de edad se inscribieron en el nivel preescolar para el ciclo 2015-2016; porcentaje que aumentó 8.8% con relación al ciclo 2010-2011. El grupo de 6 a 11 años de edad matriculado en educación primaria alcanzó 99.4%; prácticamente el mismo porcentaje que el del ciclo 2010-2011 que fue de 99.3%. Mientras que en el nivel secundaria se registró un incremento de 79.7% en el ciclo 2010-2011, a 86.3% para el ciclo 2015-2016, es decir, 6.6% más de cobertura en el grupo de 12 a 14 años de edad (INEE, 2017b, p. 243).

En la entidad, 39,029 personas de 15 años o más son analfabetas que representa el 3.2% de la población etaria, dos puntos porcentuales menos que la media nacional que es del 5.5% (INEE, 2017b, p. 141)

En cuanto al índice marginación[52], los 39 municipios duranguenses se clasifican de la siguiente manera: dos en el nivel muy alto; siete en alto; nueve en medio; 16 bajo y cinco con muy bajo nivel de marginación. Cabe resaltar que, de estos municipios, Mezquital es uno de los diez municipios más marginados del país (CONAPO, 2016).

[52] Se mide a partir de nueve tipos de carencias englobadas en cuatro dimensiones socioeconómicas: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios.

Respecto a población indígena, Durango cuenta con 51,680 habitantes indígenas (que representa el 2% de la población total del estado). Del total de la población indígena de entre 6 y 14 años de edad (12,633), 91.2% (11,518) asiste a la escuela. Observamos que las culturas originarias o pueblos indígenas con mayor presencia, son: o'dam (tepehuán del sur) 40,584, wixárika (huichol) 2,739, náhuatl 2,481, y rarámuri (tarahumara) 1,531, entre otros[53].

Para el Ciclo Escolar 2015-2016, en el estado casi una cuarta parte de los preescolares totales eran unitarios, 62.5% de las primarias fueron multigrado y 66.5% de las telesecundarias se consideraban multigrado. En la siguiente Tabla se presentan con mayor detalle el porcentaje de escuelas multigrado de educación básica en el estado, según estadísticas del Panorama Educativo de México 2016 (INEE, 2017b, p. 321, 327, 333).

Tabla 35. Porcentaje de Planteles de Educación Básica Multigrado en Durango

Nivel	Total de escuelas	Tipo de servicio (números absolutos)	Número de escuelas multigrado (porcentaje)	Número de docentes
Preescolar	1,739	Comunitario (624)	383 (61.4%)	Unitaria
		General (1,020)	13 (1.3%)	
		Indígena (95)	36 (37.9%)	
Primaria	2,573	Comunitario (472)	472 (100.0%)	Unitaria
		General (1,889)	952 (50.4%)	Unitaria Bidocente Tridocente
		Indígena (212)	184 (86.8%)	
Secundaria	956	Comunitario (114)	77 (67.5%)	Unitaria Bidocente
		Telesecundaria (568)	378 (66.5%)	

Fuente: Elaboración propia con base en el INEE (2017b).

Cabe señalar que Durango es la entidad con el porcentaje más elevado a nivel nacional de telesecundarias unitarias y bidocentes, y el tercero en números absolutos después de San Luis Potosí (558) y Veracruz (381) (INEE, 2017b).

[53] Chinanteco (37), ch'ol (16), cora (331), huasteco (315), maya (147), mayo (22), mazahua (718), mazateco (23), mixteco (170), otomí (93), tarasco (112), tepehua (22), totonaco (223), triqui (19), tseltal (20), tsotsil (24), zapoteco (164), zoque (56), no especificado (1,831) (CDI, 2015).

5.1.2. Sistema educativo estatal

La estructura orgánica de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) es similar a las que podemos encontrar en otras entidades federativas del país con cuatro subsecretarías, correspondientes a: 1) Educación Media Superior y Superior; 2) Administración y Planeación; 3) Servicios Educativos; y, 4) Servicios Educativos Región Laguna. Así como la Dirección de Asuntos Jurídicos y Laborales, la Dirección de Programas Compensatorios y la Unidad de Transparencia. Sin embargo, cuenta con una particularidad, presente en algunas entidades como Veracruz, existe una Dirección de Educación Básica "A" que coordina todos los esfuerzos de los niveles educativos federalizados y una Dirección de Educación Básica "B" que hace lo mismo con los niveles educativos estatales. Ambas direcciones pertenecen a la Subsecretaría de Servicios Educativos (SEED, 2018).

Al interior de la Subsecretaría de Educación Primaria de la Dirección "A" (federalizada), en el año 2015, se crea el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE). El CIIDE se encuentra a cargo de una Coordinación General, y se estructura en: 1. Departamento de Investigación e Innovación Educativa; 2. Departamento Administrativo; y, 3. Coordinaciones de Unidad (Acuerdo POGED, 2015). Cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, mediante el diseño y la implementación de proyectos de investigación e innovación, generando conocimiento útil para los actores de la educación.

El CIIDE se encuentra establecido en los llamados Centros de Desarrollo Educativo (CEDES), edificios creados a partir de una estrategia federal llamada "Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar" que funcionaron como instancias que concentraban diferentes zonas escolares de una región para eficientar la prestación de los servicios educativos[54]. En Durango, al suspenderse dicha estrategia federal y sus actividades, se tomó la decisión de reestructurar el proyecto, enfatizando la necesidad de impulsar la investigación y la innovación para la mejora de la calidad educativa con las diez unidades del CIIDE: cinco ubicadas en la ciudad capital, otra en Santiago Papasquiaro, y cuatro más en Gómez Palacio (Acuerdo POGED, 2015).

[54] Como se indica en el apartado anterior, este proyecto fue implementado en 2012 la entonces Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGEI) con la asesoría de la asesoría de académicos de la FLACSO México (Valenti, 2013).

5.1.3. Diseño de las acciones estatales multigrado

Antecedentes del Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica (EMEB)

Los Programas Compensatorios operados a través del CONAFE tenían como objetivo reducir el rezago educativo de poblaciones rurales e indígenas en comunidades con altos grados de marginación y pobreza. Así, del Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB), desarrollado de 1999 al 2006, surge la idea y recursos para el Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica (EMEB) en el año 2003 en Durango, llamado inicialmente *Proyecto Multigrado y Multinivel*, el cual, contaba con una red de asesoría establecida en la Dirección de Programas Compensatorios que acompañaba a los Estados para la operación de dicha red. La red de asesoría consistía en un grupo de asesores técnicos, estatales y regionales, que daban acompañamiento a los docentes multigrado, en la que se trabajaba también con jefes de sector, supervisores, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP).

Debido al cierre de en algunas escuelas por la matrícula reducida, y ante la necesidad de reabrirlas, surgió el programa EMEB con la misión de brindar educación básica a habitantes de comunidades rurales apartadas (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL). Así, con la red de asesoría instaurada, se realizó en el Ciclo Escolar 2003-2004 una fase de pilotaje de 30 escuelas donde un sólo docente atendía a alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Para el siguiente ciclo 2004-2005, se implementó una fase experimental en 76 escuelas, más tarde en el ciclo 2005-2006 una fase de demostración en 98 escuelas, y de 2006 a 2010 la fase de consolidación con 110 escuelas. De esta manera, no se cerraron las escuelas por falta de alumnos y no se requirió la existencia de docentes de otro nivel, aprovechando la infraestructura que muchas veces estaba subutilizada o abandonada. Por lo tanto, el EMEB permitió a niñas y niños de Durango cursar los tres niveles de la educación básica en sus comunidades.

Antecedentes del Proyecto Innovación

AEL reconocieron como antecedentes del Proyecto Innovación, las intervenciones multigrado implementadas por la SEP a nivel federal en décadas anteriores, mismas que se abordan en el apartado introductorio sobre acciones y programas para la atención al multigrado en México, concerniente a los antecedentes de la política en educación multigrado, pero que fueron ajustadas por equipos técnicos estatales al contexto de

Durango. Entre los programas mencionados está el Proyecto Escuela Rural Completa de la década de los ochenta y la capacitación, realizada en Veracruz, de un equipo técnico conformado por ocho profesores de la Subdirección de Educación Primaria de Durango para la creación de guiones didácticos, que dio como resultado la publicación del libro *Guiones Didácticos* editado por la Secretaría de Educación del Estado de Durango, repartido durante el Ciclo Escolar 2001-2002. Publicación que incluía contenidos, ejes temáticos, referencias bibliográficas y sugerencias de enseñanza multigrado.

En el año 2002, se realizó en Durango un diagnóstico de la aplicación de los guiones, cuyo resultado arrojó que la estrategia resultaba mecanizada y desmotivaba la planeación didáctica de los docentes. Este diagnóstico contribuyó a que el equipo estatal trabajara en la formulación de un nuevo material (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP). Al abandonarse los guiones didácticos por indicación de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, nace el Proyecto de Escuelas Multigrado con una *Propuesta Metodológica Experimental para Escuelas Multigrado*, un modelo pedagógico que buscaba adecuarse a las características que enfrentan docentes que atendían a más de un grado escolar. La Propuesta se presentó como un abanico de alternativas metodológicas para romper con prácticas “rutinarias”, pensando en posibles adaptaciones específicas para cada contexto geoGráfico y cultural de cada localidad. El material intentó responder a las necesidades de tres momentos: planeación, con ejemplos sencillos y un formato de planeación diario o semanal; desarrollo, que incluía sugerencias para la organización del grupo con rincones de trabajo, dinámicas de grupo y trabajo cooperativo) y evaluación, tanto sumativa del proceso enseñanza aprendizaje, como autoevaluación, coevaluación, o evaluación grupal. Adicionalmente, ofrecía una correlación de contenidos para facilitar la planeación docente (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP).

Esta Propuesta se acompañó de capacitaciones a docentes y talleres para facilitar su aplicación en una muestra de escuelas primarias del sistema federalizado. La Propuesta Multigrado sentó un precedente importante dentro de la entidad al integrar elementos de flexible aplicabilidad como, por ejemplo, los Módulos de Aprendizaje Concéntricos (MAC) que se planteó como el conjunto de conocimientos que de manera global reflejaban una unidad de programación y actuación docente, formados por: un módulo central, tema, proyecto o centro de interés alrededor del cual gira toda la unidad; módulos adyacentes, que muestran los contenidos que se derivan del módulo central y módulos complementarios, que especifican y clarifican los elementos de cada módulo adyacente

(Secretaría de Educación, 2002). Además, se incluyó en su diseño, el tratamiento de temas comunes con actividades diferenciadas como se plasmaría un par de años más tarde en la PEM 2005 elaborada por un equipo de la Subsecretaría de Educación Básica a nivel federal, equipo nacional al cual se sumaría el equipo estatal multigrado de Durango. Razón por la cual, sólo se aplicó la Propuesta Experimental Multigrado durante un Ciclo Escolar (2002-2003) en la entidad duranguense.

En 2013, en el marco del Programa de Escuelas de Calidad, la Secretaría de Educación Básica (SEB) publicó la convocatoria del Proyecto de Innovación denominado *Estrategia de Financiamiento e Impulso a Proyectos de Innovación Estatales para la Reforma Educativa*, alentando a las entidades federativas para que participasen proponiendo proyectos encaminados a fortalecer el Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME).

En 2014, la SEED consigue financiar el *Proyecto Innovación para el Fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa en Durango* enfocado a las escuelas de educación básica multigrado en la entidad con un presupuesto total de 30 millones de pesos; 15 millones de pesos para cada uno de los dos Ciclos Escolaresen que se implementó, 2014-2015 y 2015-2016.

Las escuelas multigrado en el Estado de Durango se consideraron un área de oportunidad con base en los datos de un instrumento de evaluación aplicado en el estado en agosto de 2012, donde se consideró su bajo logro educativo. Asesores Técnico Pedagógicos que acompañan a este tipo de escuelas, expresaron que para conocer la situación de asesoría académica y la formación profesional de los docentes de las escuelas multigrado se debía pensar en el manejo de Planes y Programas de Estudio como una de sus principales necesidades a atender. Asimismo, supervisores identificaron áreas de oportunidad en las dimensiones: pedagógica-curricular, organizativa, administrativa, comunitaria y de participación social, y política-educativa (SEED, 2014).

Por ello, el Proyecto Innovación se focalizó en 1,450 escuelas multigrado ubicadas en localidades de medio, alto y muy alto grado de marginación de acuerdo al Consejo Nacional de Población (CONAPO), y que, además, sus alumnos mostraron altos niveles de deserción y bajos niveles de logro educativo en la prueba ENLACE. De estas 1,450 escuelas multigrado: el 21.04% fueron de preescolar, el 32.57% de primaria y el 28.81% de telesecundaria. Donde se atendieron en total 33,665 alumnos, que representa en

educación preescolar el 9.56% de alumnos, en primaria el 10.70% y en telesecundaria el 5.12%. (SEED, 2014).

Tabla 36. Número de escuelas multigrado, docentes, grupos y alumnos atendidos por el Proyecto Innovación (2014)

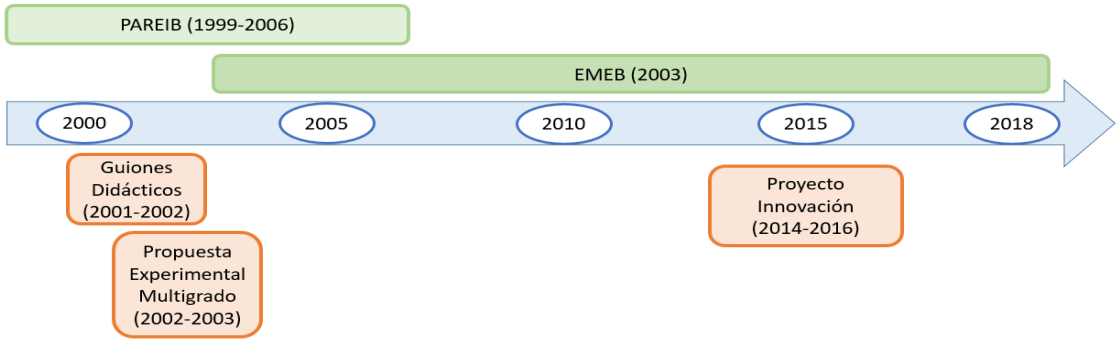
	Escuelas	Docentes	Grupos	Alumnos
Preescolar	363	406	728	5,994
Primaria	830	1,305	4,736	22,994
Telesecundaria	257	319	760	4,677
Total	1,450	2,030	6,224	3,665

Fuente: Elaboración propia a partir de la información contenida en el Documento Base del Proyecto Innovación (SEED, 2014).

El Proyecto Innovación concluyó formalmente su operación en el año 2016, sin embargo, se rescata su importancia por la atención que brindó recientemente en Durango para multigrado con una variedad de materiales que editó y distribuyó para diferentes figuras educativas.

Para hacer más claros los tiempos en que tuvieron lugar las dos acciones estatales multigrado mencionadas, se muestran gráficamente sus antecedentes y años de implementación

Figura 3. Línea del tiempo de acciones estatales multigrado en Durango



Fuente: Elaboración propia con información de entrevista a Autoridades Educativas Locales sobre acciones estatales multigrado (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP).

5.1.4. Implementación de las acciones estatales multigrado

Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica (EMEB)

El EMEB proporciona servicio de educación preescolar y secundaria a través de docentes de primaria unitaria, en aquellas comunidades que no son susceptibles de recibir el servicio regular ni de CONAFE debido a su matrícula reducida, con el objetivo de brindar educación a habitantes de comunidades apartadas. Que un docente de primaria imparta clases a alumnos de preescolar y secundaria, evita que éstos deban desplazarse diariamente a comunidades aledañas para continuar con sus estudios.

La cantidad de alumnos que atienden los docentes multinivel, oscila entre los 6 y 42 alumnos pertenecientes a los tres niveles educativos. Para el ciclo 2017-2018, este programa atendió a 410 alumnos de preescolar y 422 de secundaria, en 110 escuelas distribuidas en 29 municipios de Durango.

Los docentes reciben un estímulo económico de $14,000 pesos anuales menos impuestos durante diez meses, es decir, alrededor de mil pesos por mes. Ello implica un ahorro por parte del sistema educativo, ya que eroga el salario de un docente sumado a su estímulo, con lo cual economiza los salarios que le implicaría contar con maestros de preescolar y secundaria en las localidades con escuelas multinivel.

El programa EMEB recibe del gobierno del estado $1,260,000 de pesos durante cada Ciclo Escolar. Adicionalmente, para gastos de operación se destinan $162,000 pesos por conceptos de control escolar, capacitación y visitas a las escuelas, ello por parte del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo (FONE).

Hay que destacar que los docentes unitarios se encargan de los procesos administrativos de nivel primaria, mientras que el Programa EMEB sólo es responsable del control escolar de preescolar y secundaria, como: inscripción, acreditación y certificación de alumnos, y entrega de libros de texto gratuito y uniformes cuyo financiamiento no es propio del EMEB. En los primeros años de operación cada escuela del EMEB contaba con una Clave de Centro de Trabajo (CCT) para secundaria y otra para preescolar; sin embargo, con el tiempo se simplificaron los procesos administrativos manejando únicamente tres claves de preescolar y tres claves de secundaria para todas las escuelas pertenecientes al programa.

Desde el inicio del programa EMEB hasta 2006, año en que culminó el PAREIB y su red de asesoría, asesores pedagógicos realizaban asesoría *in* situ en las escuelas para apoyar directamente a docentes, tanto supervisores como asesores técnicos de la Dirección de Programas Compensatorios. De 2006 a 2014 aproximadamente, que dio inicio el cumplimiento de la normalidad mínima de operación escolar, existían llamados "encuentros" o cursos de asesoría de docentes en los cuales docentes de preescolar estatal o federal y secundaria general o técnica, dotaban de herramientas útiles a docentes para el trabajo multinivel en sus aulas, como: estrategias didácticas, sensibilización, campos formativos, niveles de maduración, principales problemáticas de enseñanza. Sin embargo, más tarde desaparecieron dichos "encuentros" para no afectar la normalidad mínima, debido a las dificultades que representaba para los maestros el asistir a las reuniones de capacitación, lo cual implicaba invertir tiempo en transportarse a la capital del Estado o a las cabeceras municipales, y los gastos que ello generaba. En la actualidad, se brinda asesoramiento pedagógico a docentes multinivel a través de visitas de supervisores y API, el enlace directo con docentes vía medios de comunicación inalámbricos y tres visitas programadas durante el Ciclo Escolar por parte del equipo del EMEB (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP). También, según un docente multinivel, las sesiones de Consejo Técnico Escolar de Zona han sido un espacio para dialogar con otros maestros multigrado o multinivel, y así, conocer propuestas obtenidas del trabajo y la creatividad de sus compañeros para elaborar nuevas estrategias de enseñanza (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo). Espacios de intercambio entre docentes les permiten contar con más elementos para enfrentar los retos que implica el trabajo dentro del aula multinivel.

Si bien el Programa EMEB es una estrategia para incrementar la cobertura educativa, enfrenta retos en la formación continua de docentes, quienes atienden grupos de alumnos de diversas edades e intereses. Además, parecen ser insuficientes las visitas de acompañamiento programadas por el EMEB, las cuales, por falta de recursos financieros, personal, vehículos, y la lejanía de las escuelas, en algunos casos, no logran efectuarse en su totalidad de acuerdo con integrantes del propio EMEB.

Algunos de esos retos se relacionan con el manejo de un gran cúmulo de bibliografía y materiales educativos para tres programas con tres perfiles de egreso distintos, así como la complejidad de articular programas de estudio para todas las asignaturas de los tres niveles educativos de educación básica, se convierte en una tarea desafiante para un sólo

docente. Derivado de ello, la planeación para los tres niveles educativos, que incluye contenidos numerosos y diversos, vuelve compleja y difícil su articulación e implementación de manera simultánea si no se cuenta con estrategias pertinentes o con conocimientos suficientes e ideas de cómo trabajar asignaturas de secundaria como ciencias o inglés.

La distribución del grupo multinivel se caracteriza por tener una organización dinámica donde los roles cambian constantemente debido a la diversidad en la conformación del grupo con diferentes edades y distintas formas de aprendizaje. Por ejemplo, el trabajo por grupos con grados afines: preescolar, primero, segundo y tercero de primaria en uno; cuarto, quinto y sexto de primaria en otro; y secundaria en un tercer grupo; o bien, trabajo por correlación de contenidos o tema común con actividades diferenciadas en una misma asignatura que englobe el trabajo de todo el grupo. Además, se propone el empleo trabajo por proyecto, en donde confluyen todos los alumnos alrededor de una idea o intención común, participando y aportando de acuerdo a su nivel y grado escolar, y en el que incluso se aprovechan espacios fuera del aula para un aprendizaje más práctico. Así como dinámicas en las que la conformación de grupos con participantes de diferentes niveles permite el trabajo de tutoría entre alumnos, también llamada “experto-novato” en la que alumnos se involucran en la enseñanza y explicación de contenidos para que la transmisión de conocimiento no se concentre únicamente en la figura docente, a quien le resulta prácticamente imposible atender de manera individual y puntual a cada uno de sus alumnos. Misma que se convierte en una de las principales quejas de docentes multigrado, el exceso de contenidos a revisar y el limitado tiempo para realizarlo.

Proyecto Innovación

Por su parte, el Proyecto Innovación estuvo conformado por cuatro componentes, los cuales se detallarán más adelante:

1. Innovación, seguimiento y descarga administrativa en la implementación del Sistema Básico de Mejora.
2. Evaluación de los aprendizajes.
3. Planeación Didáctica Multigrado.
4. Comunidades Escolares de Aprendizaje.

A partir de estos cuatro ámbitos, el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE), publicó durante los años 2015 y 2016 diversos materiales

dirigidos a distintos actores educativos. A continuación, se expone a grandes rasgos cada uno de los materiales relativos a cada componente.

En el componente llamado “Innovación, seguimiento y descarga administrativa en la implementación del Sistema Básico de Mejora” se publicaron los siguientes documentos, resultado de investigaciones:

- Diagnóstico del estado que guarda la planeación didáctica en escuelas multigrado de Durango*:* el documento incluye información obtenida a través de instrumentos cualitativos y cuantitativos aplicados en escuelas multigrado, cuyos objetivos específicos fueron, identificar y conocer las principales dificultades que enfrentan los docentes en el diseño de la planeación didáctica, materiales biblioGráficos didácticos que utilizan al planear, instrumentos que emplean para evaluar, el tipo de asesoría que han recibido y la percepción de los diferentes actores educativos sobre el estado de la planeación multigrado.
- Clima escolar y expectativas de los actores de educación primaria en escuelas multigrado del estado de Durango*:* rescata el sentir de actores educativos respecto a la implementación del Sistema Básico de Mejora, la opinión de docentes, supervisores, alumnos, y madres y padres de familia sobre la dinámica en las escuelas: nivel de conflictividad, resolución de problemas, grado de satisfacción con su funcionamiento general, reconocimiento, motivación y compromiso para el trabajo escolar.
- Problemáticas para la implementación del Sistema Básico de Mejora Educativa en las escuelas multigrado del estado de Durango*:* investigación que identifica las problemáticas existentes en la implementación del SBME en las escuelas multigrado de Durango. Entre las que se encuentran: el abandono escolar acentuado en la población con discapacidad, enfermedades y situación económica de las familias; falta de reconocimiento social de la labor docente; la necesidad de acompañamiento pedagógico y la descarga administrativa de los maestros. De acuerdo con las respuestas proporcionadas por docentes multigrado, a quienes se les aplicó un cuestionario autoadministrable a través de la supervisión escolar, no encontraron problemas en el cumplimiento de la normalidad mínima y la convivencia escolar, destacando como fortaleza la existencia de Consejos Técnicos Escolares (SEED, 2016e).

- El cumplimiento de los rasgos de la Normalidad Mínima de Operación Escolar, en escuelas multigrado del estado de Durango*:* estudio que recolectó información a través de técnicas de observación no participante, entrevista estructurada e investigación documental (fotografías, listas de asistencia de alumnos y registros de evaluación, planeación didáctica, plan de trabajo e informes de docentes), concluye que las escuelas multigrado están sujetas a condiciones y características diversas que obstaculizan el cumplimiento de los rasgos de la normalidad mínima. Y enuncia algunas recomendaciones para la mejora del servicio educativo a nivel estatal, en las que destacan: dotar a las escuelas multigrado de los recursos didácticos, biblioGráficos y tecnológicos suficientes y acordes a las características de los alumnos y del contexto, en tiempo y forma; y, hacer efectiva la descarga administrativa en la realidad de la gestión escolar y la asesoría técnica a la escuela. (SEED, 2015c).
- Los CEPS, un agente activo en el cumplimiento de los rasgos de la Normalidad Mínima de Operación Escolar para el fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa en Durango: derivado de la investigación exploratoria sobre el cumplimiento de los rasgos de la normalidad mínima, se observó que no se cumplía con la misma, lo que llevó a diseñar e implementar una estrategia de colaboración con los CEPS de las escuelas multigrado de abril a julio de 2016 en 250 escuelas multigrado. Dicho informe incluye las conclusiones de la investigación y recomendaciones.
- Indicadores de evaluación de la Supervisión de escuelas multigrado de Educación Básica: propuesta que buscó ser un referente para llevar a cabo un proceso de autoevaluación de supervisores de zona con escuelas multigrado, con la cual, pudieran monitorear avances y mejoras existentes respecto a sus funciones particulares, integrando cuatro elementos: a) Estructura de la supervisión multigrado; b) Contexto para la propuesta de indicadores; c) Proceso de construcción de los indicadores; y , d) Propuesta de indicadores. Este material es parte de una estrategia más amplia enfocada en la descarga administrativa dentro del componente que por falta de recursos no se pudo

implementar en su totalidad[55]. Del mismo modo, este material únicamente se editó, al no haber recursos suficientes para su reproducción y distribución.

Relativo al componente dos, Evaluación de los aprendizajes, una de las acciones fue aplicar un examen estandarizado, para evaluar a alumnos por asignatura, en lectura y escritura, que realizaba de manera semestral la Secretaría de Educación del estado. Con base en los resultados de este examen, se detectaron las áreas que se esperaba mejorar en las escuelas multigrado.

Planeación Didáctica Multigrado, el tercer componente del proyecto, contempló la elaboración de planeaciones didácticas multigrado para los tres niveles de educación básica. Gracias a la participación de los niveles educativos para su diseño, representaron una oportunidad para la revisión de contenidos, el análisis y la reflexión que orientan la intervención docente dentro del aula, y que se consideran de vital importancia para el manejo de grupo y enseñanza multigrado. En palabras de autoridades locales, la planeación didáctica es la "columna vertebral" porque orienta la reorganización de contenidos y es útil para que la planeación multigrado sea más sencilla y requiera menor tiempo. Así, la reorganización es un documento práctico para que docentes multigrado aligeren su carga de trabajo y cuenten con referencias bibliográficas y contenidos específicos para varios grados (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Estas planeaciones incluyeron aspectos sobre selección y organización de aprendizajes esperados, definición de metodologías de trabajo, creación de ambientes de aprendizaje, organización de alumnas y alumnos, definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, y estrategias de evaluación. A continuación, presentamos los materiales elaborados en el componente tres relativos a la planeación didáctica para grupos multigrado:

[55] Con el objetivo específico de diseñar un modelo de acompañamiento, seguimiento y descarga administrativa en las escuelas de Educación Básica Multigrado, se proyecta como meta, implementar un sistema de descarga administrativa en las escuelas multigrado, señalando como necesario: 1. Elaborar un manual del supervisor con escuelas multigrado; 2. Elaborar un manual de procedimientos de descarga administrativa en las escuelas multigrado; 3. Construir indicadores de evaluación de la supervisión con escuelas multigrado; 4. Diseñar una plataforma informática que permita dar seguimiento y evaluación a las actividades de la supervisión escolar; y, 5. Integrar figuras de Apoyo al Trabajo Administrativo (ATA) en las escuelas multigrado (SEED, 2016c).

- Competencias docentes en el diseño de la planeación didáctica para grupos multigrado: este material permite, desde la percepción docente, conocer el nivel de dominio de las competencias para realizar su planeación didáctica. Se trata de una investigación descriptiva y cuantitativa, aplicada a través de un cuestionario a 398 docentes de preescolar, primaria y secundaria, en 269 escuelas escogidas aleatoriamente, y organizada en tres dimensiones: 1) Diagnóstico del contexto y aprendizaje de los estudiantes; 2) Diseño del plan de clases; y, 3) Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
- Preescolar*:* en los años 2013 y 2014, por medio de la aplicación de un instrumento al personal docente de jardines de niñas y niños unitarios, se analizaron planeaciones didácticas de las educadoras y educadores, lo que permitió identificar fortalezas y áreas susceptibles de mejora. Como fortalezas se identificaron que cuentan con un diagnóstico para realizar la planeación, realizan una planeación cercana a las exigencias del Programa de Estudio 2011, manifiestan interés por sus alumnos y por mejorar su intervención docente, atienden las cuatro prioridades del Sistema Básico de Mejora Educativa, consideran la diversidad de contextos, lo que permite dar una variedad de atención a los materiales de apoyo a la planeación (contextualización). Las áreas de oportunidad son las siguientes: existencia de grupos heterogéneos, gran cantidad de aprendizajes esperados, dificultad en el diseño de actividades para todos los grados y poca asesoría sobre planeación y evaluación (SEED, 2016a). Para el nivel preescolar fueron diseñados seis materiales conforme a los seis campos formativos para fortalecer y facilitar la tarea cotidiana de docentes multigrado, que son:

    1. Lenguaje y comunicación: Lenguaje oral y escrito.
    2. Pensamiento matemático: Números, forma, espacio y medida.
    3. Exploración y conocimiento del mundo: Mundo natural, cultura y vida social.
    4. Desarrollo físico y salud: Coordinación, fuerza y equilibrio, y promoción de la salud.
    5. Desarrollo personal y social: Identidad personal y relaciones interpersonales.
    6. Expresión y apreciación artísticas: musical, corporal (danza), visual y dramática (teatral).

Así, los materiales consideran que cualquier planificación de la jornada diaria que se elabore, deberá incluir el registro de aprendizajes esperados, campos formativos, situaciones de aprendizaje (inicio, desarrollo, cierre), título de la situación de aprendizaje y previsión de recursos.

- *Primaria:* ante la ausencia de material específico para la atención a escuelas primaria multigrado en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2011), se tomó la iniciativa de revisar el Plan y Programas de Estudio vigentes, libros de texto gratuito de los seis grados, libros para el maestro, PEM 2005 y Guías multigrado para elaborar la *Propuesta de reorganización curricular para primarias multigrado*. Esta propuesta es producto del esfuerzo de diferentes colectivos de maestros que trabajan en escuelas multigrado de los sistemas estatal, federal, indígena. Durante el ciclo 2015 – 2016 fue aplicada por profesores para su pilotaje, y mejorada a partir de sus comentarios y observaciones. Para el Ciclo Escolar 2016 – 2017, la reorganización curricular está dividida en dos apartados:

    I. Incluye las asignaturas de Español, Matemáticas, Geografía, Ciencias Naturales, Historia, Formación Cívica y Ética, y Educación Artística. Cada asignatura se divide en: a) Introducción; b) Enfoque didáctico; c) Estrategias; d) Criterios considerados; e) Simbología utilizada; f) Evaluación; g) Concentrado de temas comunes de la asignatura; y, h) Propuesta de reorganización curricular de la asignatura.

    II. Anexos, donde se incluye un esquema para organizar temas comunes de diferentes asignaturas en torno a un tema común integrador, un ejemplo de planeación didáctica multigrado, y un guion de trabajo para revisión y comprensión del documento. También incluye un CD con los materiales referenciados en la propuesta: libros del Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE), fichero multigrado, fichas de apoyo para la alfabetización inicial, fichas del Programa Escuelas de Tiempo Completo, la PEM 2005, Guías multigrado, entre otros.

- *Telesecundaria:* se elaboraron cinco libros (uno por bloque) para organizar contenidos y aprendizajes esperados, tomando en cuenta particularidades de cada asignatura, acompañados de formatos de planeación para abordar temas comunes con actividades diferenciadas (articulando dos o tres grados), al considerarse la más adecuada para la modalidad telesecundaria a través de la oralidad, la lectura y la escritura. Cada una de las planeaciones abordan temas de las asignaturas: Español, Matemáticas, Ciencias, Historia, Formación Cívica y Ética, Inglés y Educación Física. Para el caso de los temas no comunes, existen fichas de trabajo con actividades diferenciadas para cada grado para tratar los distintos contenidos curriculares.

- Taller Autoadministrable*:* a partir del diagnóstico de las planeaciones didácticas elaboradas por docentes multigrado en el estado, se destaca la necesidad de capacitar a docentes en competencias para desarrollar actividades pedagógicas acorde a su contexto. Por tal motivo, dadas las condiciones geográficas y de difícil acceso imperantes en la región, se elaboraron dos talleres bajo la modalidad "autoadministrable"[56] para no afectar el cumplimiento de la normalidad mínima en las escuelas, por ejemplo, existen comunidades que para llegar a ellas son ocho horas en vehículo y hay que caminar cuatro horas más para llegar a la escuela (FSA, Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Los dos talleres autoadministrables fueron acompañados de una capacitación presencial inicial a docentes en la que se explicó el contenido sobre los materiales de los talleres entregados, y sus contenidos fueron:

I. Planeación didáctica argumentada en la escuela multigrado: se encuentra organizada en cuatro apartados: a) Descripción del contexto interno y externo; b) Diagnóstico de grupo; c) Elaboración del plan de clase y fundamentación de las estrategias de intervención; y, d) Estrategias de evaluación. El taller está diseñado para realizar las actividades en un período de quince días con una duración de 30 horas.

II. Evaluación y secuencia didáctica acorde al nivel cognitivo de los estudiantes: el taller está conformado por tres módulos: a) Nivel de cognición de los alumnos; b) Diseño de secuencias didácticas, integración del conflicto cognitivo; y, c) Evaluación para el aprendizaje.

Por último, en el componente cuatro sobre Comunidades Escolares de Aprendizaje, se diseñaron unas historietas tituladas *Ganadores* y *Un gran equipo*, dirigida a madres y padres de familia para fomentar su participación activa en los asuntos de la escuela, como en vigilar el cumplimiento de la normalidad mínima, y cuidar que sus hijas e hijos cuenten con útiles, asistan a la escuela diariamente; y que les ayuden con la tarea y los alienten para no abandonar sus estudios. En este mismo componente, se editó una serie de cuadernillos llamados "Aprendamos Juntos" para fortalecer el aprendizaje de niñas y niños fuera de la escuela, a través de ejercicios para resolver, material recortable, lecturas y actividades grupales en Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático para

[56] El término "autoadministrable" indica que se trata de un taller impartido por medio de materiales impresos, no de forma presencial como se podría pensar, sino a través de cuadernillos autodidáctas con que los docentes se "autoadministran" el taller.

preescolar, y Español y Matemáticas para primaria y secundaria. En total, se editaron 40 cuadernillos, 4 volúmenes por cada grado escolar, a excepción de preescolar.

Autoridades Educativas Estatales mencionaron que la intención original de los cuadernillos era fortalecer los aprendizajes esperados a través del trabajo colaborativo de madres y padres de familia con sus hijas e hijos en casa para mejorar su desempeño escolar. Al final, fue una herramienta que docentes usaron de apoyo para impartir sus clases. Sin embargo, autoridades resaltaron las dificultades que existieron para que los cuadernillos llegaran a las escuelas, ya que en muchos casos se quedaron en jefaturas de sector o supervisiones porque el proyecto no destinó un presupuesto específico para su distribución (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En general, los materiales reseñados líneas arriba fueron reconocidos por su utilidad por docentes multigrado. Sin embargo, para que tuviera resultados positivos de manera sistemática en todas las escuelas del estado, fue necesario el trabajo realizado por figuras de supervisión y acompañamiento, quienes las hacían llegar hasta las aulas. Dada la orografía que complica el desplazamiento y las visitas a las escuelas en el estado, para que lo anterior se convirtiera en una realidad, dependió en mayor medida del criterio y compromiso que asumió cada una de las figuras por hacerlo llegar hasta las escuelas más distantes, más que como producto de una estrategia bien diseñada para su distribución a todas las escuelas donde se planeaba aplicar. La función de estas figuras fue determinante para la eficiencia y eficacia del Proyecto Innovación, dado que, en algunos casos, la ausencia de estas figuras o la falta de medios de transporte y una adecuada visión y conocimientos sobre el multigrado, imposibilitó el acompañamiento esperado para que docentes trabajaran apropiadamente los contenidos de los materiales. Al respecto, autoridades locales destacaron la relevancia que tiene la experiencia y conocimiento sobre educación multigrado concentrados en figuras como los ATP después de años de servicio, experiencia y conocimiento que desaparecen al no transmitirse a las nuevas generaciones que asesoran y apoyan a docentes rurales. De ahí, la importancia de trabajar un proyecto institucional que fortalezca y de continuidad a elementos del sistema educativo como el multigrado para evitar que esos conocimientos se pierdan y que las brechas educativas se amplíen (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Pese a que los diferentes componentes que conformaron el proyecto *Innovación* fueron parte del diseño de una acción estatal por mejorar los aprendizajes dentro de las aulas

multigrado, se destaca el hecho de ser una intervención que concluyó ante los retos que representaba su continuidad, no sólo por la falta de recursos económicos, sino, por no ser parte de una estrategia sistemática de mayor escala que fuera capaz de sostenerse en el tiempo con capacidades suficientes.

Con respecto al Proyecto Innovación, un maestro multigrado señaló lo siguiente:

> [los materiales] manejan aspectos básicos del manejo de grupo multigrado, como tema común, manejo de experto-novato, actividades diferenciadas, gradualidad de aprendizajes esperados, diferentes estrategias como "la tiendita", rincones de trabajo, el uso de la biblioteca, etc. Son aspectos básicos que se deben manejar en multigrado. Yo pienso que sería prudente, continuar, porque si ya se hizo la reorganización de contenidos, ¿qué sigue? Los libros, ¿no? Y si se corta allí, y si se corta allí de no hay dinero, no hay presupuesto (…) Para que este proyecto continúe y realmente aterrice y dé frutos en pro de las escuelas multigrado, tiene que seguir, lo mismo la revista, los materiales impresos que nos enviaban para los alumnos. Eran materiales impresos muy llamativos, muy prácticos donde ellos recortaban, donde ellos sumaban (…) con situaciones globales, donde se desarrollaba una historia y se armaban los aprendizajes, entonces, o sea, son de los aspectos que a veces dice uno "¿Qué pasó, hombre?" Es algo bueno, algo positivo, y le dan para atrás (Mo, Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

Al poner la mira no sólo en la docencia sino también en la supervisión con la elaboración de diversos materiales para desarrollar actividades y planeaciones multigrado, se considera fue un acierto dar cuenta sobre la importancia que cobra el involucramiento y las capacidades de todos los actores que participan y hacen posible la educación escolarizada en el día a día de las escuelas multigrado. Sin el sostén de un diseño institucional que permitiera su establecimiento como un programa o estrategia permanente, se entiende fácilmente que actualmente no exista una estrategia posterior al Proyecto Innovación, que contemple a docentes y figuras educativas multigrado de manera focalizada, lo que marca una ruptura o aparente vacío en la atención a estas escuelas.

A través de las investigaciones comprendidas en el componente uno "Innovación, seguimiento y descarga administrativa en la implementación del Sistema Básico de Mejora", se diagnosticaron las capacidades de docentes para planear y evaluar, así como las capacidades de figuras educativas para realizar procesos organizativos y administrativos, evidenciando las deficiencias formativas para su óptimo desempeño. De igual forma, funcionarios educativos estatales destacaron que la supervisión y profesores

carecen de una visión multigrado, carencia que limita su trabajo dentro del aula, y razón por la cual, se convierte en una necesidad la formación inicial pertinente en multigrado de manera generalizada, no sólo para unos cuántos que expresan interés (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En ese sentido, encontramos un valor destacado en las planeaciones didácticas para los tres niveles, al brindar herramientas para esos maestros, sobre todo los unitarios, que llegan a trabajar en solitario, al no haber condiciones para contar con capacitación suficiente y pertinente para ellos. De igual forma, el “Manual con indicadores para la evaluación de las funciones de supervisión” es un primer paso para diagnosticar y fortalecer el papel clave que desempeñan supervisores para las escuelas multigrado, apoyando a docentes que desempeñan funciones directivas con sus respectivos procesos administrativos, tarea que constantemente entorpece su trabajo frente a grupo, y la cual, requiere de atención puntual como fue propuesto en el componente tres con la implementación de un sistema de descarga administrativa, que no llegó a convertirse en realidad, de acuerdo a lo que señala un informante:

> Se contrató y diseño una plataforma de descarga administrativa para las supervisiones (…) y jamás se puede echar a andar. No fue la plataforma, la plataforma está, el proyecto cumplió en cuanto al diseño. El problema está en que el operar es tan difícil que se pongan de acuerdo administrativamente en detalles como formatos, quién tiene la información, quién completa, qué tienes tú, qué tengo yo, no se pudo y a la fecha la plataforma está. Es pensada para darle soporte a las escuelas del estado, tenía la capacidad para todo el sistema, no sólo para las multigrado. Pero jamás operó, no pasó absolutamente nada (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Con base en el testimonio anterior, se comprende que para llevar a cabo una intervención enfocada al multigrado es necesaria una estructura estatal que la sustente. Ya sea un área específica que trabaje de manera focal por las necesidades particulares del multigrado, reflejada, por ejemplo, en figuras de supervisión y acompañamiento capacitadas en el tema para brindar acompañamiento pedagógico pertinente. O bien, comunicación y colaboración continua entre distintas áreas de la Secretaría que participan en la educación en sus distintos ámbitos y niveles para realizar sinergias que beneficien adecuadamente a la educación multigrado. El trabajo realizado en el marco del Proyecto Innovación fue posible en tanto hubo un presupuesto federal que lo financiara, al término

de este, no existió una política estatal que consolidara o diera continuidad a los esfuerzos realizados que pretendían brindar una atención integral a las escuelas multigrado.

5.1.5. Mecanismos de seguimiento y evaluación

Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica (EMEB)

El seguimiento realizado de las EMEB es complejo debido a la dispersión de las escuelas y las capacidades instaladas para llevarlo a cabo. Las Redes de Asesoría que existían dentro de Programas Compensatorios, el aporte económico y vehículos, así como el incentivo por parte del PAREIB para docentes, además de su sueldo base y el incentivo actual del EMEB, dejaron un vacío importante para un sólido trabajo de seguimiento en las escuelas rurales, incluidas las multigrado y multinivel (AEL, Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Al no contar con presupuesto para un equipo más amplio con recursos suficientes para realizar visitas de acompañamiento con mayor frecuencia exclusivamente a docentes multinivel, se complejiza dar asesoramiento al desempeño docente y al funcionamiento del programa, el cual, no cuenta con espacios propios para la formación continua y herramientas pertinentes para aplicar en el contexto multigrado o multinivel. Como expresa un docente multinivel:

> La estructura y el funcionamiento así, a grandes rasgos, de una escuela multinivel, es cierto, que nos falta asesoría. Vamos a ser sinceros, desde que entró en vigor la reforma, por causas de la normalidad mínima, a los maestros no se nos ha permitido ausentarnos, y yo digo que es uno de los errores que he visto personalmente en cuanto a la reforma porque la asesoría es básica (…) para incrementar el nivel educativo, tiene que haber asesoría. Sin la asesoría vamos a estar haciendo nuestro trabajo, pero seríamos fortalecidos si tuviéramos apoyo de Asesores Técnicos calificados. Recuerdo yo cuando iniciamos, eran dos por año. Era octubre una semana intensiva, donde se analizaban enfoques, propósitos, estrategias didácticas y ejemplos de cómo implementarlas, de casi todas las asignaturas. Y más de las que un maestro de primaria como yo, podemos adolecer, ¿no? Como Ciencias, Inglés, lo que es Química, Física, Matemáticas. (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo)

No obstante, como se señaló más arriba, la dispersión de las escuelas, los caminos accidentados, la falta de transporte y la dificultad para moverse de una escuela a otra dentro de un territorio tan extenso, hace que la labor de supervisión y acompañamiento sea en algunos casos imposible para cumplir con la frecuencia de visitas planeadas.

Como ejemplo, un docente multigrado entrevistado, mencionó entender que la limitada capacidad física y económica de los supervisores no les permite visitarlo como quisiera. La figura que lo supervisa, lo visita tres o cuatro veces en el Ciclo Escolar, no por falta de voluntad sino porque tiene a su cargo 19 escuelas, separadas por largas distancias con caminos que, en algunos casos, no permiten llegar a ellas más que caminando (Dgo_Micro_Ent Ind_#1_SEP_Mo).

Proyecto Innovación

Identificamos que una de las principales dificultades que se presentaron en el Proyecto Innovación fue su continuidad. Se desarrolló un trabajo colectivo enfocado a las escuelas multigrado, que, aunque prolífero en materiales fue momentáneo para quienes deseaban que la atención multigrado se convirtiera en una política permanente en la región. Autoridades locales están de acuerdo con la utilidad e importancia de dichos materiales para el mejoramiento de los aprendizajes esperados en las escuelas multigrado, no obstante, reconocen que hace falta más tutorías para la planeación de docentes, seguimiento y apoyo pedagógico a las escuelas para el logro de metas planteadas (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Por lo anterior, algunas metas del proyecto no se alcanzaron como se deseaba, por el tiempo limitado de su operación y por el largo trecho que conlleva crear cambios en la enseñanza y el aprendizaje, así como en las formas de planeación, práctica y evaluación en las aulas que han permanecido en incompatibilidad con los materiales, contenidos, formación y capacitaciones docentes que no van de acuerdo a la realidad específica que vive el multigrado:

> Aunque el proyecto de *Innovación* tuvo un inicio y un fin, si a mí me preguntaran que fue lo más exitoso, para mí lo que tiene que ver con planeación. Y las herramientas que les llegaron directamente a los niños como apoyo tanto para el maestro como para los niños y papás. Acciones sistemáticas con el seguimiento y el recurso necesario porque aquí hay muy buenos proyectos, pero sin el recurso necesario para su implementación y su seguimiento. Proyectos bien pensados, focalizados y con el apoyo de la estructura, no fragmentado, no acciones aisladas. Esos proyectos son los que pueden tener impacto en las escuelas multigrado, este proyecto sí quedó a deber en cumplimiento de metas porque el objetivo último era contribuir a incrementar los niveles de logro educativo en los niños. En dos años no se iba a lograr jamás, en 1,450 escuelas no. Le quedamos a deber a las escuelas en apoyo al maestro. A mi parecer todo lo que tiene que ver con fortalecer al

> maestro, la planeación, estrategias, tutorial ha funcionado y va a funcionar si hay acompañamiento al maestro, materiales para los niños, que le sea más fácil al maestro planear y acercarle al maestro y a los niños a todas las actividades, acercar a los familiares a que colaboren con él porque lo necesita, esas acciones son las que a mi parecer van a tener resultado (Dgo_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Si bien es cierto que se planeó una evaluación externa en el documento base para evaluar el desarrollo del Proyecto *Innovación*, la pertinencia de los objetivos, la estrategia de intervención, el grado de eficacia y eficiencia, de involucramiento y apropiación del proyecto por parte de los actores, y su sostenibilidad (SEED, 2014), no pudo llevarse a cabo dicha evaluación por falta de recursos.

En las acciones estatales multigrado de Durango se analizan iniciativas como EMEB que proponen estrategias emergentes para garantizar la cobertura en localidades pequeñas de difícil acceso; sin embargo, en su implementación faltan acciones y recursos sostenidos que brinden condiciones de gestión y herramientas didácticas para la compleja labor docente de un modelo multinivel, como sucede con la propuesta de Aula Compartida del CONAFE (Juárez, 2009; Juárez y Lara, 2018), que pueden resultar modalidades con fuertes limitaciones pedagógicas y materiales. Por su parte, el Proyecto *Innovación* es un ejemplo de iniciativas que potencian las capacidades y experiencias en multigrado de equipos técnicos estatales en la elaboración de una reorganización curricular, evaluada como una propuesta consistente en la dimensión de currículo del capítulo anterior, así como materiales de apoyo para los tres niveles educativos, incluidos preescolar y telesecundaria que son poco atendidos en este tipo de experiencias, bien valorados por los mismos docentes. No obstante, estas acciones relevantes tampoco tienen continuidad por la limitación de recursos que dependen de programas federales intermitentes.

Durango es una de las entidades del país que representa un reto para políticas de equidad e inclusión en el desarrollo territorial de regiones con localidades rurales de muy difícil acceso y gran dispersión.

5.2. Guanajuato

5.2.1. Contexto estatal

Guanajuato se encuentra en la región centro- occidente del país; en su territorio coexisten diferentes tipos de relieve: sierra, llanura, meseta, valle y cañón. Cuenta con 5,853,677 habitantes en una superficie de 30,607 km^2, ocupando el lugar número seis en densidad poblacional a nivel nacional, al tener 191 personas por kilómetro cuadrado; 71% de la población se encuentra en localidades urbanas y 29% en localidades rurales distribuidas en 46 municipios (INEGI, 2018).

Es una entidad que su sector económico más importantes es el de las industrias manufactureras, donde se concentra la tercera parte (30.6%) del PIB estatal, seguido del comercio que representa 15.2%. Por su parte, la actividad agropecuaria y forestal alcanza el 3.5% *(*INEGI, 2018).

Desde el primer lustro del siglo XXI, en varios de sus municipios ubicados en la región del Bajío (León, Silao, Irapuato, Salamanca, Villagrán y Celaya) cruza uno de los principales corredores industriales del país, donde prevalecen las industrias relacionadas al sector automotriz y a la electrónica. Por su desarrollo económico, esta región concentra casi la cuarta parte de la población del estado, así como la infraestructura del transporte y las comunicaciones. En contraste, en la región noroeste de la entidad se encuentran municipios con menor densidad poblacional, como Victoria, Xichú y Artajea (INEGI, 2016).

Guanajuato históricamente ha tenido alta intensidad migratoria hacia estados Unidos. En el 2015 ocupó el lugar número cuatro a nivel nacional, después de Michoacán, Zacatecas y Durango (SEIEG, 2018). Sin embargo, en las últimas décadas ha sido una zona receptora de fuerza laboral proveniente de otros estados como Michoacán, Jalisco, Querétaro y Estado de México.

De acuerdo al índice de marginación del CONAPO (2016), esta entidad ocupa el lugar 15 a nivel nacional con un grado de marginación medio. De los 46 municipios que tiene: 5 están en un grado de marginación alto, 19 en grado medio de marginación, 16 en bajo y 6 en muy bajo. El contraste entre los municipios con grado de marginación muy bajo y alto tienen una relación directa con el nivel de dispersión y urbanización, ya que en este primer grupo se encuentran municipios que forman parte del polo industrial del Bajío como

León, Irapuato, Salamanca y Celaya. Por su parte, en el grupo de grado de marginación alto se concentran varios municipios ubicados en la Sierra Gorda de Guanajuato como San Diego de la Unión, Tierra Blanca, Santa Catarina, Xichú y Atarjea (CONAPO, 2016).

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), con base en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, estima que en Guanajuato hay 29 863 indígenas, que representa el 0.51% del total de la población. Esta población constituye un universo multicultural conformado por lo menos por 26 pueblos indígenas. Los cinco grupos étnicos que concentran el mayor número de población son: chichimeco jonaz, otomí, náhuatl, mazahua y purépecha, quienes representan cerca del 60% del total de indígenas en la entidad (CDI, 2015). Particularmente, los chichimecas son un pueblo originario que se asentó en la época precolombina en la Gran región Chihimeca, la cual comprendía territorio de otras entidades. Actualmente este grupo indígena se ubica en el noroeste del estado, específicamente en el municipio de San Luís de la Paz.

Respecto a indicadores educativos de cobertura, en Guanajuato el 72.6% del grupo de niños de 3 a 5 años se inscribieron en educación preescolar en el ciclo 2015-2016; aumentó 4.7% en relación al ciclo 2010-2011. El grupo de 6 a 11 años matriculado en educación primaria alcanzó el 98.6%. Esta cifra muestra un decremento del 2.6% al comparala con la tasa de cobertura registrada en el ciclo 2010-2011, que fue del 101.2%. Pero en secundaria hubo un incremento de más de diez puntos porcentales en los últimos cinco años, al pasar de 79.2% de tasa de cobertura en el grupo de 12 a 14 años durante el ciclo 2010-2011 a 91.3% en el ciclo 2015-106 (INEE, 2017, p. 241).

En la entidad, 264 091 personas de 15 o más años son analfabetas, lo cual representa el 6.3% de esta población etaria, menos de un punto porcentual arriba de la media nacional que es del 5.5% (INEE, 2017, p.141).

En el Ciclo Escolar 2015-2016, Guanajuato registró: 4 345 planteles de preescolar, 4 479 de primaria y 1 216 de secundaria. De estos totales, hay 1 098 preescolares unitarios, los que representan 25.3% del total de centros educativos en este nivel. Según tipo de servicio son: 760 preescolares generales y 338 preescolares comunitarios. En el nivel primaria existen 1 697 escuelas con organización multigrado (unitarias, bidocentes y tridocentes), es decir el 37.8% del total. En números absolutos, 1 382 son primarias generales, dos indígenas y 313 comunitarias. En el nivel de secundaria, 108 planteles son telesecundarias unitarias y bidocentes que representan 9.7% de centros educativos

atendidos por la SEP. En el subsistema del CONAFE existen 89 secundarias comunitarias unitarias y bidocentes. En ninguno de los niveles se identificó la existencia oficial de escuelas para atender a la población jornalera agrícola migrante. En la Tabla 37 se concentra la numeralia de escuelas multigrado en educación básica en Guanajuato de acuerdo a estadísticas del INEE (2017).

Tabla 37. Porcentaje de Planteles de Educación Básica Multigrado en Guanajuato

Nivel	Total de escuelas	Tipo de servicio (Números absolutos)	Número de escuelas multigrado (Porcentaje)	Número de docentes
Preescolar	4,345	Comunitario (540)	338 (62.6%)	Unitaria
		General (3,802)	760 (20.0%)	
		Indígena (3)	0 (0.0%)	
Primaria	4,479	Comunitario (313)	313 (100.0%)	Unitaria
		General (4,161)	1,382 (33.2%)	Unitaria Bidocente Tridocente
		Indígena (5)	2 (40.0%)	
Secundaria	1,813	Comunitario (100)	89 (89.0%)	Unitaria Bidocente
		Telesecundaria (1,116)	108 (9.7%)	

Fuente: Elaboración propia con base en el INEE (2017)

Como se puede apreciar, en Guanajuato el número de escuelas multigrado en los niveles de preescolar y primaria representan un poco más de la cuarta parte del total de planteles en servicio. Las secundarias comunitarias y telesecundarias ocupan una décima parte del total de escuelas del nivel secundaria.

5.2.2 Descripción del sistema educativo estatal

En 1994 la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) llevó a cabo una reestructuración de su sistema educativo como parte de una política de descentralización gestada a nivel nacional en la década de los noventas en el marco del Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Derivado de un proceso jurídico y

político el instituto federalizado se integró a la Secretaría de Educación Estatal. Según AEL entrevistadas, a lo largo de más de veinte años se han creado diferentes áreas para atender de forma "integral y articulada" los diferentes niveles educativos: inicial, básica, media superior y superior. Actualmente la SEG tiene cuatro grandes subsecretaría: 1) Desarrollo Educativo, 2) Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 3) Recursos Humanos y Servicio Profesional Docente y 4) Recursos Financieros y Materiales (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Dentro de la Subsecretaría de Desarrollo Educativo, junto con otras cinco direcciones[57], se creó la Dirección de Programas de Apoyo a la Equidad, lo que actualmente es la Dirección de Inclusión Educativa que ha tenido la encomienda de atender a población vulnerable a partir de principios de inclusión y equidad educativa. Como parte de esta estructura, desde hace siete años se conformó el Departamento de Escuelas Multigrado (DEM) que coexiste con otros tres departamentos: 1) Educación Especial, 2) Apoyos Educativos para la Equidad, y 3) Educación Intercultural y Bilingüe.

La creación del DEM ha permitido tener una estructura y presupuesto para la atención de las escuelas multigrado del estado, principalmente de primaria, a través de líneas de acción específicas en: currículo, materiales educativos, formación continua de docentes y gestión escolar.

Otra característica del sistema educativo estatal que resaltaron las AEL entrevistadas, es la división de funciones y tareas técnico-pedagógicas y administrativas por subsecretarías. En el caso de Recursos Humanos y de Recursos Financieros y Materiales realizan principalmente tareas presupuestales, administrativas e incluso sindicales. Por su parte, Desarrollo Educativo se centra en tareas técnico-pedagógicas, condición valorada por el equipo de la DEM, quienes han podido abocarse al diseño y operación de acciones académicas para escuelas multigrado (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Por otra parte, como resultado de una política de desconcentración en la década de los noventa, en la SEG se crearon ocho Delegaciones Regionales de Educación en los siguientes muncipios: Dolores Hidalgo, San Luís de la Paz, León, Guanajuato, Irapuato, Salamanca, Acámbaro y Celaya. En 2010 estas Delegaciones se reestructuraron en

[57] Dirección de Profesionalización y Desarrollo Docente; Dirección de Gestión y Supervisión Escolar; Dirección General de Educación Básica; Dirección General para el Desarrollo Integral de la Comunidad Educativa; Dirección de Participación Social; Dirección de Fortalecimiento.

Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación (USAES), donde se concentraron jefaturas de sector y supervisiones escolares de los distintos niveles y tipos de servicios de una misma región, así como oficinas regionales de las distintas subdirecciones y direcciones con el propósito de acercar los trámites administrativos a los municipios, agilizar los procesos de gestión y operación de los servicios educativos del estado. En general, cada delegación regional abarca entre cinco a siete municipios, con excepción de una delegación (Acámbaro) que sólo atiende a un municipio por su gran tamaño y cantidad de población que tiene. Las USAES también son puntos estratégicos de distribución de materiales y recursos educativos para las escuelas, así como espacios de capacitación y asesoría para directores y docentes respecto a la operación de programas federales y estatales.

Cómo parte de la reestructuración de los procesos de gestión educativa, la SEG diseñó un portal electrónico para automatizar información de las evaluaciones internas de todas las escuelas de educación básica, así como el registro del número de estudiantes inscritos y de los casos de niños que deserten o reprueben en el Ciclo Escolar. En esta plataforma también se registra información de los diferentes programas federales y estatales, a través de una clave única de acceso para cada plantel educativo. Según AEL, esta plataforma ha contribuido a reducir el tiempo que los maestros destinaban para realizar trámites y entrega de documentación en las supervisiones (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL; Gto_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

5.2.3 Diseño de las acciones estatales multigrado

Desde el 2013 el equipo del DEM contempló la relevancia de diseñar y poner en marcha un proyecto para escuelas multigrado a partir de identificar que estas escuelas presentan más bajos resultados en los niveles de desempeño escolar según pruebas nacionales.

Las AEL analizaron que este asunto tiene, por un lado, condiciones contextuales al ubicarse este tipo de centros educativos en localidades con mayores niveles de marginación y pobreza y en consecuencia atender a población en condiciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica. Por otra parte, también problematizaron sobre las condiciones institucionales de mayor precariedad en las que laboran los maestros multigrado, principalmente de escuelas unitarias, quienes se encuentran en muchos casos solos, sin la presencia de figuras docentes de apoyo como plantea la Reforma Educativa vigente (de fomento a la lectura, inglés y educación física), la falta de acompañamiento

pedagógico para solventar dudas, desconocimiento y retos en la planeación y el desarrollo de formas de trabajo para la atención simultanea de varios grados escolares, así como las limitaciones en los espacios educativos respecto a condiciones de las aulas, equipamiento y materiales didácticos (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL). Frente a estos problemas, con la conformación del DEM se propusieron acciones estatales para las escuelas multigrado.

Las AEL identifican que el propósito central de la experiencia estatal es la mejora de las prácticas docentes de maestros de primaria multigrado como un factor central en la mejora de los niveles de aprendizaje de los estudiantes. A partir de este gran propósito, la intervención estatal desarrolló acciones de apoyo para la práctica docente de los maestros en cuanto al currículo y materiales de apoyo, la formación continua y el acompañamiento pedagógico. De manera especial en los procesos de planeación didáctica y evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Desde un inicio, el equipo estatal concibió a la escuela multigrado como un espacio donde la heterogeneidad de los niveles de aprendizaje y edades de los estudiantes representa una oportunidad para que unos aprendan de otros.

A fin de aprovechar esta diversidad, la DEM adoptó la propuesta de Redes de Tutoría, la cual tiene como antecedente la experiencia de Comunidades de Aprendizaje y Redes de Tutoría, fomentada por la SEG en el programa *Quédate, Aprende y Continúa,* implementado entre 2013 y 2017 por la entonces Dirección de Programas de Apoyo a la Equidad (actualmente Dirección de Inclusión Educativa). Dicha iniciativa tuvo como propósitos: atender de manera personalizada a estudiantes de primaria y secundaria en situación de riesgo de reprobar y desertar, así como reincorporar a niños y adolescentes que no asistían a la escuela. Entre uno de los componentes del programa, se propuso la estrategia de tutoría académica personalizada para ello se contó con la asesoría de un equipo encabezado por Gabriel Cámara -quien como ya se indicó anteriormente ha tenido una amplia trayectoria en impulsar propuestas educativas en Educación Básica sobre Redes de Tutoría- y con la colaboración de Richard Elmore, investigador de la Universidad de Harvard. Por la experiencia del equipo asesor, la estrategia adoptó el enfoque de Comunidades de Aprendizaje, gestado desde el modelo educativo de Post-primaria del CONAFE en 2003, a partir de los principios pedagógicos: “aprender a aprender, aprender con sentido y por cuenta propia y (desarrollar) una actitud de

responsabilidad y solidaridad vinculado a su entorno inmediato" (SEG, 2013, p.16). Esta estrategia intentó promover las redes de tutoría con todos los integrantes de una comunidad escolar (estudiantes, docentes y padres de familia) y entre diferentes escuelas, además buscó involucrar a directores y supervisores. Tanto el actual director de la Dirección de Inclusión Educativa como la titular del DEM recibieron capacitación sobre la metodología de redes de tutoría y conocieron de cerca su operación en las escuelas.

En el año 2014 y 2015 la Dirección de Inclusión Educativa, gestionó presupuesto ante la SEG para el DEM, a través del *Proyecto de fortalecimiento a la escuela multigrado,* aprobándose un monto de nueve millones de pesos para cada año, es decir 18 millones de pesos en los dos años. Cabe señalar que este tipo de proyectos se autorizan anualmente por la cámara de diputados del estado, a partir de un concurso entre diferentes proyectos y con financiamiento proveniente de fondos federales asignados a las entidades. Con este presupuesto el DEM llevó a cabo acciones en los ámbitos de 1) Formación continua de docentes y 2) Supervisión y acompañamiento pedagógico. Lamentablemente en el 2016 no se aprobó de nuevo este proyecto lo cual impidió la continuidad de varias acciones, pero fue posible dar seguimiento e impulsar otras iniciativas a través de la estructura operativa del DEM. En el 2017 la Dirección de Inclusión Educativa hizo las gestiones correspondientes para que el DEM ingresara la acción estatal en primarias multigrado como proyecto estratégico dentro del Programa Operativo Anual de la SEG con "presupuesto regular" para los siguientes dos años. De esta manera se obtuvo un techo financiero de siete millones de pesos anuales para fortalecer las acciones desarrolladas desde el inicio del proyecto y retomar las estrategias interrumpidas en el 2016 por falta de recursos (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

En el diseño inicial del proyecto, el DEM contempló dos grandes líneas de acción en los ámbitos de: formación continua y supervisión y acompañamiento pedagógico. Posteriormente, se integró una tercera línea de acción sobre currículo y materiales educativos, que tomó gran relevancia para el equipo. A continuación se describen a grandes rasgos las acciones y estrategias antes mencionadas.

Formación continua de docentes

Para la capacitación de los maestros con grupos multigrado se definieron tres modalidades: 1) talleres dirigidos un colectivo de docentes de una supervisión escolar a solicitud del supervisor o de los maestros, 2) "Caravanas multigrado" para ofertar durante

una jornada de capacitación diferentes talleres en los Centros de Desarrollo Educativo, lo que en otras entidades se les conoce como Centros de Actualización del Magisterio, y 3) foros anuales ideados para el intercambio de experiencias pedagógicas entre pares y la organización de conferencias con un sentido formativo en temas de didáctica y sus adecuaciones en multigrado.

Supervisión y acompañamiento pedagógico

Por la limitación de los recursos asignados al proyecto se definió una estrategia para la asignación de los Acompañantes Itinerantes (AI) como figuras de asesoría y acompañamiento pedagógico, en escuelas multigrado focalizadas por obtener menores resultados en los niveles de desempeño en la prueba ENLACE. Para la focalización se contempló la información del Sistema de Control Escolar de la SEG respecto los puntajes de las escuelas, así como el conocimiento e información brindada por las Delegaciones Regionales.

Una de las acciones centrales de la experiencia multigrado estatal fue prever la conformación de equipos técnicos para multigrado en las ocho regiones, encabezados por un coordinador, con el propósito de desconcentrar los servicios educativos.

Currículo y materiales educativos

Como en las otras experiencias estatales que se desarrollan en este apartado, el equipo de la DEM identificó dos grandes retos respecto al currículo nacional. Por un lado, un temario con una gran cantidad de contenidos de aprendizaje que no alcanzan a ser abordados a lo largo del Ciclo Escolar, tanto por las escuelas unitarias como las bidocentes, tridocentes y tetradocentes. Por otro lado, la dificultad de los maestros para elaborar una planeación para los diferentes grados que atienden. En este sentido, los docentes continuamente solicitaban a la SEG “una simplificación curricular” que se plasmara en “un programa exclusivo para multigrado”, similar a la PEM 2005, ante la gran cantidad de materiales curriculares que deben integrar: programas, libros para el maestro y el alumno (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Frente al vacío de una adecuación curricular nacional y ante la falta de financiamiento en 2016 para continuar las acciones emprendidas respecto a las figuras itinerantes de acompañamiento, el equipo del DEM decidió centrar sus esfuerzos en la elaboración de la

Propuesta Curricular para Escuelas Primarias Multigrado dirigida a las modalidades de educación general. En ésta se presenta una simplificación y dosificación de los contenidos curriculares, en alineación a la normatividad y lineamientos curriculares del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2011, considerando el logro de los aprendizajes básicos establecidos, cuatro campos de formación y diez asignaturas. Esta propuesta curricular tiene como propósito apoyar a los docentes de escuelas multigrado en sus planeaciones didácticas y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (SEG, 2016).

Para llevar a cabo la reorganización curricular, como en otras adecuaciones estatales, el equipo del DEM revisó y analizó el Plan de Estudio de Educación Básica 2011 y los programas de las diferentes asignatura de primaria de 1º a 6º grados, a fin de establecer temas similares. De igual manera, se hizo un ejercicio de "correlación" para determinar la progresión y diferenciar los niveles de gradualidad de los aprendizajes esperados por grado y ciclo. En la asignatura de matemáticas requirieron de la asesoría de un especialista para analizar cómo estudiantes de 5º y 6º grados pueden resolver desafíos matemáticos que exigen un mayor grado de complejidad en los contenidos. También se revisó la PEM 2005 para recuperar "a la luz de la Reforma 2011" orientaciones didácticas para la planeación y el proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

Para atender los temas y contenidos comunes se integraron las lecciones propuestas en los libros de texto para los alumnos, actividades de los ficheros didácticos del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, así como libros de la colección de la Biblioteca del Aula y Escolar a fin de diversificar los materiales educativos.

En la propuesta curricular se sugiere el empleo de tres estrategias de aprendizaje: 1) tutoría personalizada, en la cual se propone que el docente organice en el grupo tutoría entre parejas a partir del enfoque de Comunidades de Aprendizaje antes expuesto donde un estudiante asume la función de tutor para apoyar a otro compañero (tutorado) en la revisión de temas de estudio. Esta relación didáctica entre tutor, tutorado y contenido de aprendizaje tiene como propósito el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo; 2) trabajo colaborativo, es una estrategia similar al proceso de la tutoría, ya que consiste en el intercambio de saberes entre estudiantes de diferentes grados a través de la ayuda mutua donde se fomente el diálogo, argumentación, escucha, así como habilidades

socioemocionales como el respeto y la solidaridad; 3) trabajo por proyectos, en consonancia con las orientaciones didácticas del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2011, los proyectos se plantean como modalidad de planeación y de trabajo en clase a través de un conjunto de actividades interrelacionadas, orientadas a identificar, analizar e investigar temáticas de interés, que pueden ser problemáticas reales en el entorno de los estudiantes, a fin de proponer e instrumentar posibles soluciones.

Además, se brinda orientación didáctica a los docentes para la evaluación del aprendizaje de los alumnos a través de instrumentos y herramientas, desde el enfoque de la evaluación formativa (SEG, 2016).

El proceso de construcción de esta propuesta curricular implicó para el equipo de la DEM seis meses de trabajo intensivo y le permitió tener un conocimiento más a fondo del propio Plan y Programas de Estudio 2011 y atender los desafíos que enfrentan docentes con grupos multigrado en la elaboración de sus planeaciones, tal como se señala en una entrevista a un miembro del equipo:

> Esto nos permitió entender y aprender todos los contenidos curriculares de cada asignatura de primero a sexto del Plan 2011. Identificar aprendizajes de primero a sexto. (…) Para nosotros fue un aprendizaje muy grande, desde comprender con mayor claridad los enfoques, las sugerencias didácticas que estuvieron en los programas (…), comprender bien la propuesta de evaluación formativa y todas estas recomendaciones de distintos instrumentos que el maestro puede utilizar para ir registrando las evidencias de avance en el proceso que sigue el niño, para ir viendo que ha adquirido aprendizajes más avanzados de acuerdo al grado que cursa (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

El diseño de las líneas de acción se enfocó en el fortalecimiento y la mejora de las prácticas docentes de maestros de primarias multigrado a través de espacios de formación continua, estrategia ya conocida por la titular del DEM quien anteriormente participó en la operación de los Programas Compensatorios donde se realizaron varios cursos de capacitación para maestros de multigrado. Pero también se proyectaron acciones y estrategias no exploradas como la creación de figuras de acompañamiento itinerante y la elaboración de una propuesta de reorganización curricular.

5.2.4 Implementación de las acciones estatales multigrado

Con el presupuesto asignado al DEM en el Ciclo Escolar 2017-2018, se integraron cuatro asesores técnico pedagógicos al equipo de trabajo. De ellos sólo una asesora tiene formación docente y experiencia previa en multigrado. Los otros tres asesores son jóvenes egresados de carreras universitarias que han recibido acompañamiento y capacitación por parte del DEM.

En las entrevistas a nivel meso y en la organización del trabajo de campo a nivel micro, se identificó que los titulares de la Dirección de Inclusión y del DEM han trabajado de forma articulada en el planteamiento de los fundamentos, acciones y proyección del programa. También se observó que ambos tienen un liderazgo académico al interior de los equipos técnicos de la dirección y en las delegaciones regionales visitadas. Particularmente, diferentes voces de AEL y supervisores valoraron que el equipo estatal del DEM tiene un intenso ritmo de trabajo: constantes espacios de capacitación en las delegaciones regionales, visitas a zonas escolares y escuelas. Además continuamente gestionan espacios de formación y estudio al interior del equipo.

A continuación se documentan los procesos de implementación en las diferentes líneas de acción del proyecto estatal multigrado.

Formación continua de docentes

En los cuatro años de la puesta en marcha de la experiencia estatal para multigrado, el DEM ha diseñado e impartido talleres para el uso y adopción de materiales y propuestas curriculares del proyecto. También ha incorporado temáticas alineadas al Sistema Básico de Mejora Escolar, el cual privilegia la mejora y el fortalecimiento de competencias básicas en lengua escrita y matemáticas. Asimismo se han contemplado cursos con temas solicitados por supervisores y docentes de escuelas multigrado, principalmente del nivel de primaria. En la oferta de cursos en formación continua se encuentran:

1. Taller sobre planeación donde con el apoyo de la *Propuesta Curricular para Escuelas Multigrado*, los docentes participantes elaboran una secuencia didáctica para una semana en la que se identifican los temas similares y sus diferentes niveles de complejidad.

2. Taller de Tertulias Literarias y Uso de Bibliotecas, orientada al fomento de la lectura a través de tertulias, es decir, conversaciones a partir de la lectura de diferentes textos y niveles de competencia lectora para trabajarse en los tres ciclos de primaria.

3. Taller sobre alfabetización inicial para alumnos de 1º y 2º grados de primaria, donde se revisan actividades permanentes y estrategias acordes al enfoque de prácticas sociales del lenguaje.

4. Taller de Matemáticas en el cual se abordan desafíos matemáticos a través del juego con diferente nivel de complejidad.

5. Taller sobre material didáctico en el que se les propone a los docentes la articulación de los diferentes materiales que lleguen a la escuela (biblioteca del aula y escolar, ficheros didácticos en las escuelas de Tiempo Completo, recursos digitales) para el tratamiento de los temas y el logro de los aprendizajes esperados. La finalidad es fomentar en los maestros la diversificación en el uso de recursos didácticos para evitar el uso exclusivo de los libros de texto del alumno.

6. Taller redes de tutoría para fomentar la relación tutora entre pares, así como promover la tutoría como estrategia didáctica de los docentes con sus alumnos.

Según el equipo de la DEM, en los diferentes talleres se propone a los maestros participantes diseñar una planeación o actividad para su grupo multigrado, tomando las orientaciones, recursos y estrategias didácticas propuestas en cada taller, en concordancia con los aprendizajes esperados y enfoques del Plan y Programas de Estudio 2011.

Como se indicó anteriormente, estos talleres son impartidos a petición de los supervisores o colectivos de docentes de una misma región y zona escolar. Asimismo, de manera periódica el equipo estatal ha organizado las “Caravanas Multigrado”, en las que se ofertan durante una jornada de trabajo sabatino los diferentes talleres en las instalaciones de los CEDES. Para ello hacen una invitación abierta a los maestros de la misma región quienes asisten de manera voluntaria a tomar el taller que más les interese o pueden cursar varios talleres, ya que se ofertan varias veces en el mismo día.

Una de las limitaciones de estos cursos es que también se centran en el nivel de primaria, dejando fuera preescolar y telesecundaria, siendo que en este último nivel existen nulas o muy pocas ofertas de capacitación específicas para la atención multigrado.

De los tres maestros de primarias generales entrevistados, únicamente uno había cursado un taller sobre planeación didáctica impartido por la DEM y el equipo de la delegación regional, ello durante los tres años de servicio en la escuela. Esta docente, quien labora en una primaria tridocente del municipio de San Francisco el Rincón, expresó que el taller le fue de utilidad, especialmente la parte "práctica" de elaborar una secuencia didáctica:

> Primero vimos lo que consistía toda la currícula, cómo la trabajábamos. Y la segunda sesión seguimos revisando toda la teoría, estaba muy bonita. Ahí nos entregaron el material [Propuesta curricular]. Y pues todos decíamos que sí le veíamos mucha utilidad, pero que necesitábamos algo práctico. Entonces, la propuesta fue que ellos diseñaran una secuencia didáctica y la lleváramos a la práctica. Y que la llevaran a la práctica con nosotros como si fuéramos los niños. Y así fue. Entonces, la primera parte fue nada más ver toda la currícula. La segunda sesión fue una sesión de español. Un proyecto didáctico de español (…). Y la tercera sesión fue la más interesante y útil, hacer una secuencia didáctica de matemáticas. (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo).

Para el equipo del DEM una de las principales dificultades para afianzar las diferentes propuestas y herramientas de los cursos es la rotación de la planta docente que cada año tienen las escuelas multigrado. Son pocos los maestros que deciden quedarse varios años en este tipo de escuelas por lo que cada año deben capacitar a diferentes docentes. Además como equipo estatal deben brindar mayor atención a los profesores de nuevo ingreso, que en una proporción significativa se les envía a escuelas multigrado y quienes en la práctica todavía no cuentan con el acompañamiento de maestros tutores, tal como establece el Servicio Profesional Docente.

Supervisión y acompañamiento pedagógico

Con el primer financiamiento vía proyecto de inversión que existió durante los ciclos 2014-2015 y 2015-2016, la DEM logró contratar a 110 jóvenes para fungir como AI. La mayoría contaba con carreras universitarias en áreas humanistas y de ciencias sociales, en algunos casos, los menos, con licenciaturas en docencia en educación básica. En estos dos Ciclos Escolareslos AI se abocaron a fomentar las Comunidades de Aprendizaje a través de redes de tutoría, lo cual implicó para los mismos Acompañantes

el estudio de contenidos específicos del currículo de primaria. Lamentablemente no fue posible renovar el contrato de estas figuras de acompañamiento por falta de financiamiento en el año 2016.

Para el Ciclo Escolar 2017-2018, con la asignación del presupuesto estatal fue posible volver a contratar a 56 AI y a ocho coordinadores regionales. En este periodo, según AEL, estas figuras itinerantes continuaron con acciones de apoyo orientadas a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes en escuelas multigrado. Durante ese ciclo cada AI atiende entre cuatro a cinco primarias multigrado focalizadas y tiene la responsabilidad de visitar una vez a la semana a cada escuela.

Al igual que los perfiles de las figuras itinerantes en la experiencia de Yucatán, la gran mayoría de los AI en el proyecto multigrado de Guanajuato, son jóvenes egresados de licenciaturas de las áreas de humanidades y ciencias sociales, generalmente de carreras como psicología, trabajo social y pedagogía, sin experiencia previa en docencia en educación básica. Son figuras contratadas de forma temporal con la posibilidad de renovación del contrato mientras cumplan con sus funciones y el proyecto cuente con los recursos suficientes. Para las AEL en términos administrativos y normativos no era posible ingresar a personal asesor con experiencia previa como docente frente a grupo. Por lo anterior, desde el diseño del proyecto se contempló que esta figura itinerante tendría una función de acompañamiento y apoyo pedagógico, más que de asesoría.

El equipo del DEM y los equipos regionales de multigrado llevan a cabo de manera periódica, por delegaciones, Comunidades de Aprendizaje para el estudio por cuenta propia de temas que resulten prioritarios por representar mayor dificultad a los estudiantes y a los docentes. A partir de las tutorías, los AI pueden realizar un acompañamiento con mayores elementos y conocimientos en sus escuelas. Esta estrategia es muy similar a la empleada por el CONAFE en las reuniones de tutoría con los LEC y en las redes de tutoría que también fomenta con sus figuras de acompañamiento.

Entre las principales actividades que realizan los AI se encuentra elaborar materiales didácticos y sugerir actividades de aprendizaje a los maestros en temas que identifican como prioritarios. También, si los docentes lo permiten, los AI realizan tutoría con alumnos de bajo desempeño escolar en contenidos y asignaturas en las que tienen mayores dificultades. Ello como una acción de apoyo a la carga de trabajo del maestro, pero

esencialmente para fomentar a través de la demostración la tutoría como estrategias pedagógica.

Una coordinadora regional comentó que al inicio lo difícil es que los AI ganen la confianza de los docentes, quienes llegan a considerar la participación de los Acompañantes como una invasión de su labor y funciones. Sin embargo, de manera gradual, comienzan a valorar el apoyo en tareas de pedagógicas y organizativas. Para ello, los AI deben investigar y asesorarse con el equipo regional y estatal para ofrecer a los maestros frente a grupo estrategias y propuestas de atención a estudiantes en mayor nivel de rezago, en campos formativos y asignaturas donde haya menores niveles de logro de los aprendizajes.

Según el DEM, existen pocas escuelas y zonas donde se ha logrado instaurar las redes de tutoría. Pero a futuro se espera avanzar en la conformación de más Comunidades de Aprendizaje en las escuelas y entre planteles multigrado de una misma zona escolar, donde las redes de tutoría puedan trabajarse para el aprendizaje de contenidos específicos del plan y programas de estudio una vez a la semana o cada quince días. Esta situación también se debe, según equipo del DEM, a la resistencia de los supervisores por asumir su función pedagógica y gestionar espacios de formación y acompañamiento a los docentes. Sin embargo, los pocos supervisores que respaldan y participan de forma activa en la propuesta multigrado influyen de manera importante para que en el CTE multigrado los maestros frente a grupo conozcan y empleen herramientas y estrategias de esta propuesta de tutoría.

Uno de los supervisores entrevistados del municipio de Pénjamo expresó que desde hace un par de años recibió la capacitación de Comunidades de Aprendizaje por parte del proyecto *Quédate, Aprende y Continúa* y posteriormente por el equipo del DEM. Desde entonces en el CTE Multigrado, que él preside y en reuniones de estudio que semanalmente tiene con todos los directores y docentes de su zona escolar, tanto de organización completa como multigrado, ha empleado con resultados positivos esta estrategia para tratar temas de interés de los maestros y compartir experiencias pedagógicas entre pares.

> Coordino el Consejo Técnico Multigrado. Además yo estoy cada miércoles en el Consejo técnico de la zona. Tengo documentos y evidencias de que se está realizando el trabajo. Sí hacemos Comunidades de Aprendizaje, tenemos trabajo de

> tutorías (…) se ha dado el apoyo por parte de (…) oficinas centrales de Guanajuato (..) Los maestros se tutorean para estudiar los temas del Plan de estudios, para pasarse actividades y estrategias (Gto_Micro_Ent Ind_#2_SEP_FSA9)

Otra de las acciones de acompañamiento dirigidas a los CTE Multigrado ha sido otorgar orientaciones y un cronograma de trabajo para la aplicación del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) que engloba las herramientas y exploración de habilidades con indicadores, evaluaciones bimestrales, las inasistencias y trabajo calendarizados.

Respecto a la supervisión, el equipo del DEM ha implementado algunos instrumentos internos para el cumplimiento de la normalidad mínima, como la bitácora de maestros para entradas y salidas que debe entregarse mensualmente a los supervisores con el visto bueno de alguna autoridad comunitaria como el comisariado ejidal o por algún padre o madre de familia integrante del CEPS. Es un mecanismo similar al reporte de asistencia de los LEC que es empleado por el CONAFE.

Durante el Ciclo Escolar 2017-2018 se brindó acompañamiento pedagógico a través de los AI a 459 primarias multigrado focalizadas en las ocho regiones del estado, la gran mayoría unitarias. Aunque para maestros entrevistados hace falta más AI y acciones de descarga administrativa (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo).

Currículo y materiales educativos

Funcionarios que laboran en el DEM y otras AEL, consideran que, en general han tenido resultados satisfactorios al constituir una estructura institucional para el diseño y operación de la propuesta multigrado, a partir de la cual se han gestado espacios de formación en las ocho regiones de la entidad. Según datos de las AEL, la *Propuesta Curricular para Escuelas Multigrado*, se entregó a 3,352 docentes, a quienes se les capacitó para emplearla como apoyo en su proceso de planeación didáctica. El equipo de la DEM ha sondeado con los maestros la percepción sobre esta propuesta curricular y los comentarios vertidos expresan su utilidad en la reducción del tiempo para la planeación, al brindarles mayor claridad en los temas similares a tratar en cada una de las asignaturas, así como facilitar la organización del trabajo por ciclos.

En las tres primarias multigrado generales visitadas, todos los docentes entrevistados expresaron conocer la propuesta curricular y valoraron que les ha apoyado en el desarrollo de sus planeaciones de clase, principalmente para la identificación de “temas

comunes". Aunque también comentaron que no deja de ser complejo el proceso de planificación al tener que establecer actividades diferenciadas y articular las lecciones de los libros de texto. En este sentido, una maestra de primaria unitaria del municipio de San Luís de la Paz, con diez años de servicio en multigrado expresó lo siguiente:

> Hay un material que hicieron que es para las escuelas multigrado, precisamente hicieron una recopilación de los contenidos que se parecen, es lo que en mi caso yo estoy utilizando. Anteriormente se llamaba la propuesta multigrado, la famosa PEM eso era lo que trabajaba. Ahora se hizo un material muy parecido en el Estado y pues eso nos facilita para la planificación porque planificar así por un grado está muy complicado. (…) Están muy extensos los programas y con este material se nos ha facilitado la planificación (…). Entonces yo hago una planificación muy general por mes y ya por semana se van anexando las actividades así particulares, para primero, para segundo... y sexto pero la planificación pues sí está muy complicada. Es una dificultad que se va trabajando poco a poco con la experiencia, pero es difícil (Gto_Micro_Ent Ind_#4.1_SEP_Mo).

El equipo del DEM también identifica como otra dificultad para que los docentes puedan incorporar en sus prácticas de planeación la propuesta curricular: la existencia por parte de los docente de "prácticas muy arraigadas (en los) formatos de planificación", en los cuales se tratan planes de clase por grado y se limita la atención conjunta. No obstante, aprecian que a través de los talleres sobre planeación, los maestros se han ido "sensibilizando" (Gto_Meso_Ent Grup_#1_SEP_AEL).

Otra de las principales dificultades en la implementación del programa, identificadas por el equipo estatal es la continua movilidad de los docentes en este tipo de escuelas, quienes están de manera permanente en "cadenas de cambios" a fin de acercarse a localidades más cercanas a las cabeceras municipales y a grandes ciudades. Esta permanente rotación implica que los equipos técnicos del DEM y las delegaciones regionales deban realizar la difusión de la propuesta curricular y la impartición de los cursos a diferentes docentes de forma permanente, lo cual limita la continuidad y la acumulación de la experiencia del proyecto multigrado en las escuelas.

En relación con el empleo por parte de los maestros de la metodología de Comunidades de Aprendizaje, a través de redes de tutoría, ha sido un proceso más lento, ya que según el DEM ello requiere de "mayores recursos y habilidades docentes" que permitan cambiar de manera drástica el rol tradicional del docente centrado en la exposición y conducción de la clase al papel de facilitación del aprendizaje que debe adoptar un tutor. Hasta ahora,

según un miembro del equipo técnico, la mayoría de los maestros que han adoptado la tutoría la utilizan para atender de forma personalizada a los estudiantes de bajo logro escolar. Otros profesores adaptan la estrategia para tutorear a un pequeño grupo de tres a cinco niños respecto a un tema común, lo cual difiere con el sentido "personalizado" de la tutoría (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

Para el equipo técnico del proyecto multigrado, otro reto de la tutoría entre estudiantes es que el tutor y tutoreado compartan conocimiento erróneo que no sea aclarado. Por esta razón, se ha buscado que los AI y docentes de grupo monitoreen de manera cercana las tutorías entre estudiantes.

De los tres docentes entrevistados, sólo dos habían escuchado con otros maestros y en uno de los casos también con su supervisor, la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. Ninguno había tomado algún taller sobre tutoría. Sin embargo, ambos expresaron que les parecía "difícil" implementar la tutoría entre estudiantes y que cada niño tratara temas distintos, aunque los dos recuperaban estrategias y actividades para fomentar la colaboración entre sus alumnos para apoyarse en el estudio de los temas, por lo que parecería ser que no empleaban la tutoría por desconocimiento de la misma. Al respecto un maestro de primaria tridocente del municipio de Pénjamo comentó:

> Lo que a nosotros nos beneficia es tener dos grupos, o tres grupos, (…) podemos implementar otro tipo de tarea con los niños para que se apoyen entre ellos. Y a veces, hay niños que son muy tímidos y que no quieren acercarse al maestro, les da pena o no sienten a veces la confianza. Y yo siempre he dicho que entre niños se entienden mejor. Entonces a mí sí me ha funcionado eso de que sea otro compañero el que le explique, el que lo apoye (Gto_Micro_Ent Ind_#3_SEP_Mo)

Los docentes de telesecundarias unitarias expresaron necesitar apoyos en materiales, orientaciones didácticas, asesorías y espacios de formación para facilitar su labor docente con los estudiantes de los diferentes grados y para abordar las asignaturas de distintos campos de formación.

5.2.5. Mecanismos de seguimiento y evaluación

Como estrategias de seguimiento y evaluación el equipo del DEM ha llevado a cabo visitas a las escuelas de maestros que recibieron algún tipo de capacitación: talleres en sus zonas escolares o en las Caravanas Multigrado. En las visitas hacen un registro de observación del trabajo de los maestros, que comparten con ellos para reflexionar sobre

sus prácticas, identificar puntos a fortalecer y establecer acuerdos de mejora. En ocasiones se les brinda a los profesores tutorías personalizadas. Al respecto personal del DEM comentó:

> Vamos al lugar de los hechos y vemos cómo lo hacen. Levantamos una hojita de observaciones, la platicamos con (los maestros) y nos vemos para tal fecha. Si de plano (vemos) que necesitan más apoyo, le decimos: vamos a dar tutorial (…) a la delegación, pedimos que en la delegación nos den un espacio (…) volvemos a hacer la actividad (…) Llevamos un proceso de seguimiento (Gto_Meso_Ent Grup_#2_SEP_AEL).

Aunque también personal del DEM expresó que por limitante de recursos económicos y personal no ha sido posible establecer visitas sistemáticas a lo largo de la operación del proyecto estatal. Con la información recabada identifican algunos cambios en las prácticas de los maestros, principalmente en la planeación de las clases a través del apoyo de la propuesta curricular, la organización de los grados por ciclos y el diseño de actividades conjuntas con alumnos de los diferentes grados en las que se recuperan los saberes previos. En el ciclo 2017-2018 las visitas de seguimiento las realizaron en las escuelas focalizadas que tienen AI con el propósito de identificar puntos débiles a fortalecer en la función de estas figuras itinerantes.

Entre las principales acciones que la DEM proyecta a futuro se encuentra la elaboración de una propuesta curricular del nuevo plan y programas de estudio para lo cual desde el Ciclo Escolar 2017-2018 han revisado y estudiado los documentos publicados del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Asimismo, la Dirección de Inclusión Educativa se plantea conservar en próximas gestiones en la SEG la estructura operativa del DEM, mantener la propuesta multigrado como proyecto estratégico, para ello considera necesario avanzar en la definición de una normatividad estatal.

La experiencia multigrado de Guanajuato pone en marcha la creación de figuras de apoyo pedagógico itinerantes, reconocidas en la literatura especializada por su pertinencia en los procesos de formación y acompañamiento hacia los docentes (INEE, 2017).

5.3. Yucatán

5.3.1. Contexto estatal

El estado de Yucatán se localiza en la región sureste del país; tiene una superficie de 39,524 km^2 con gran extensión de llanura y una línea de playa o barra. La mayor parte de su territorio (82.95%) es planicie, constituida por rocas calcáreas marinas; debido a corrientes acuíferas del subsuelo, existe una red de cavernas subterránea que en la superficie se manifiestan como grutas o aguadas llamadas localmente cenotes, lo cual imprime a la geografía estatal una característica particular (INEGI, 2017).

De acuerdo con datos de la Encuesta Intercensal 2015, la población total en la entidad asciende a 2,097,175 de personas, de las cuales 1,027,548 son hombres y 1,069,627 son mujeres (INEGI, 2015).

La población económicamente activa representa 64.0% del total, con 98.1% de población ocupada y sólo 1.9% desocupada. Entre las principales actividades económicas, por las cifras de población ocupada, se encuentran en primer lugar la industria manufacturera y las actividades de construcción, pertenecientes al sector secundario; en segundo, el comercio y servicios diversos adscritos al terciario; y en tercer término, el conjunto de actividades del sector primario: agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca (INEGI, 2017).

En cuanto al PIB generado por actividad en el estado y su participación respecto al total nacional, la construcción aporta 2.2%, el comercio 2.0% y la generación, trasmisión y distribución de energía eléctrica 1.9%; las actividades del sector primario producen 1.5% y la industria manufacturera 1.4% (INEGI, 2017).

Estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO), con base en datos del Encuesta Intercensal 2015 del INEGI y Censo de Población y Vivienda 2010, indican que Yucatán se encuentra entre los estados con Grado de Marginación Alto, ocupando el lugar número siete en el contexto nacional (CONAPO, 2016:3). Un acercamiento a la distribución de la marginación en la entidad, muestra que de los 106 municipios que integran el estado, cinco tienen un grado de marginación muy alto y 63 alto; 31 clasifican con grado medio y seis con bajo; sólo uno es catalogado con grado muy bajo (CONAPO, 2016: 28).

Algunos datos sobre migración indican que ésta no es significativa. La población nacida en otro país que radica en la entidad asciende a 8,731 personas, que representa .41% del total; de las cuáles 38.94% (3,400 personas) poseen nacionalidad mexicana (INEGI, 2015). A nivel regional, se presenta un intenso movimiento de población por motivos de trabajo y comercio, principalmente entre los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo, Tabasco, Oaxaca y Chiapas.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), con base en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, reporta que Yucatán tiene 1,052,438 de habitantes indígenas, cifra que representa 50.2% de su población total. Entre los grupos étnicos que se encuentran en el territorio destacan los siguientes: maya, ch´ol, zapoteco, tseltal, nahuátl y mixe. El grupo maya es mayoritario con 1,028,856 personas.

Yucatán es la quinta entidad federativa con mayor número de personas hablantes de lengua indígena. La cifra abarca 569,819 personas de 5 años y más, un 29.6% de la población total en este rango etario, que alcanza la cifra de 1,924,250. La lengua más hablada es el maya (98%), seguida del ch'ol (0.3%). La cantidad de hablantes de lengua indígena que no hablan español representa 1.4% con 26,311 personas. Un 71.01% de la población total en la entidad no habla ninguna lengua autóctona (CDI, 2015).

La mencionada encuesta, captó además la pertenencia cultural, indagando si las personas se reconocen a sí mismas como indígenas, independientemente de si hablan o no alguna lengua originaria. Los resultados permiten estimar que 1,371,625 millones de personas en el estado se consideran indígenas, que representa 65.4% de la población total, porcentaje que supera el estimado de población indígena en la entidad (50.2%) (INEGI, 2017).

El perfil demoGráfico del estado muestra que existen 1,554,283 de personas de 15 años y más, de las cuales 91.87% están alfabetizadas y 7.41% son consideradas analfabetas (INEGI, 2017). En este rango de edad, 21.17% de personas no cuentan con primaria completa (CONAPO, 2016). El promedio de escolaridad de este grupo de población es de 8.8 años, que equivalen al último año de secundaria (INEGI, 2015).

La condición de alfabetismo de la población indígena, indica que de un total de 778,222 personas de 15 años y más, 86.1% están alfabetizadas y 13.0% son catalogadas analfabetas. Respecto al nivel de instrucción,11.7% de la población indígena corresponde

al rubro sin instrucción; 21.5% tiene primaria incompleta y 4.9% secundaria incompleta, mientras que 22.4% tiene estudios de nivel medio superior y superior (CDI, 2015).

En cuanto la cobertura en Educación Básica por nivel, en el Ciclo Escolar 2016-2017 se alcanzaron cifras significativas. La cobertura total representó 95.6%, poco menos que el porcentaje nacional (96.4%). Los servicios de preescolar con 74.7% y secundaria con 104.3% rebasaron los índices nacionales (74.5% y 99.9% respectivamente); mientras que en educación primaria la cobertura alcanzó 101.9%, cifra importante porque se aproxima al índice nacional (105.4%) (INEE, 2017:9).

Respecto a las escuelas multigrado en la entidad, la cobertura en cada uno de los tres niveles de Educación Básica, se sintetiza de la siguiente manera. En el ciclo 2015-2016, Yucatán contaba con 1,216 escuelas preescolares de las cuales 238 (19.6%) eran unitarias. Se presentó un leve variación respecto al ciclo 2010-2011, cuando se registraron 1,251 centros y menor porcentaje de unitarias (17.7%). En estos ciclos escolares, Yucatán ocupó el lugar 21 entre el resto de los estados del país por la cantidad de escuelas multigrado, por debajo a la media nacional que fue de 25% en el ciclo 2010-2011 y 27.6% en el ciclo 2015-2016.

En relación a las modalidades de los preescolares multigrado, en el Ciclo Escolar 2014-2015 se reportaron en la entidad 15 generales, 71 indígenas y 154 centros comunitarios. Para el siguiente ciclo 2015-2016 hubo pequeñas variaciones, ya que había 17 preescolares generales, 67 indígenas y se conservó la cifra de 154 comunitarios (INEE, 2017).

En cuanto al nivel de educación primaria, en el Ciclo Escolar 2010-2011 había 1,387 escuelas, de las cuales 417 eran multigrado (30.1%); mientras que el ciclo 2015-2016 arrojó 1,397 primarias, con 410 de organización multigrado (29.3%). Yucatán, por su cantidad de primarias multigrado, ocupó el lugar 24 entre el resto de los estados del país, por debajo de la media nacional que alcanzó 44.4% en el ciclo 2010-2011 y 43.4% para el ciclo 2015-2016.

Las modalidades en este nivel, en el ciclo 2010-2011 habían 189 primarias generales, 98 indígenas y 637 comunitarias; mientras que para el Ciclo Escolar 2015-2016, se reportaron 195 primarias generales y 95 indígenas. Es decir, se presentó una escasa variación en las cifras de estas modalidades en un periodo de aproximadamente seis

años. En cambio, la cantidad de primarias comunitarias decayó drásticamente en el mismo periodo, ya que en el último ciclo se reportaron sólo 120 escuelas de esta modalidad (INEE, 2017).

La cantidad de escuelas telesecundarias multigrado prácticamente no varió en seis años. En el Ciclo Escolar 2010-2011 se reportaron 182 telesecundarias, y sólo cuatro unitarias o bidocentes (2.2%); y en el ciclo 2015-2016 se contaron 191 escuelas, de las cuales ocho eran unitarias o bidocentes (4.2%). La entidad ocupó el lugar 27 a nivel nacional considerando la cantidad de telesecundarias unitarias o bidocentes que tenía, ya que la media nacional representó 17.8% en 2010-2011 y 19.9% en el ciclo 2015-2016 (INEE,2017).

Por otra parte, basado en el Grado de Marginación Municipal (GMM) establecido por el CONAPO en el año 2010, un análisis estatal identificó que el mayor número de escuelas multigrado preescolar y primaria, se localiza en municipios con grado de marginación medio. Sin embargo, un cálculo con base en la Estadística 911, realizado por la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), visualizó que más de la mitad de escuelas públicas de ambos niveles se encuentran en municipios con grado de marginación muy alto y pertenecen a la organización multigrado (SEGEY, 2017b, p.103).

En la siguiente Tabla se presenta de manera sintética la numeralia de escuelas multigrado de Educación Básica en la entidad.

Tabla 32. Porcentaje de Planteles Multigrado de Educación Básica Multigrado en Yucatán

Nivel	Total de escuelas	Tipo de servicio	Multigrado	Núm. docentes
Preescolar	1,216	Comunitario (253)	154 (60.9%)	1
		General (689)	17 (2.5%)	1
		Indígena (274)	67 (24.5%)	1
Primaria	1,397	Comunitario (120)	120 (100.0%)	1
		General (1,129)	195 (17.3%)	1 - 3
		Indígena (148)	95 (64.2%)	1 - 3
Secundaria	640	Comunitario (73)	57 (78.1%)	1 - 2
		Telesecundaria (191)	8 (4.2%)	1 - 2

Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2017).

5.3.2. Descripción del sistema educativo estatal

En relación al sistema educativo estatal, desde el año 2012 la SEGEY ha venido impulsando una vigorosa política de desconcentración de los servicios educativos, con el fin de "crear un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica", basado en una gestión regional. De acuerdo con las autoridades, el planteamiento de fondo consiste en "fortalecer de forma diferenciada la autonomía de las escuelas…e impulsar la mejora del logro educativo" (SEGEY, 2017b: 79-80). En este sentido, en los funcionarios entrevistados se percibe la aspiración de cimentar una gestión estratégica orientada a la equidad y la inclusión educativas.

De acuerdo con un estudio reciente (Vázquez, Cerecedo y Topete, 2017), la mencionada política tiene sus antecedentes en la propuesta que el estado de Aguascalientes impulsara en el año 2009 para regionalizar los servicios de Educación Básica mediante un *Modelo de Gestión Regional* (MGR), orientado a atender localmente las demandas y necesidades de la población. Las autoridades educativas de entonces retomaron la propuesta ese mismo año, promoviendo una intensa campaña de información sobre el proyecto y sus beneficios para la entidad; así se buscó el consenso

de los diferentes actores educativos para garantizar la implementación del modelo y los cambios organizativos y administrativos que traería[58].

Los funcionarios actuales reconocen que el MGR está alineado con los principios de gestión eficaz señalados en el *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (MGEE), impulsado por la Secretaría de Educación Pública durante el periodo 2007-2012, en todo el territorio nacional[59]. Cabe señalar que el MGEE se desarrolló en el marco del Programa Escuelas de Calidad (PEC), que si bien ya no existe en la actualidad, en algunas entidades, como en Yucatán, se continúa operando siguiendo los principios de planificación estratégica regional que proponía el programa.

De acuerdo con algunos de sus artífices, el MGR que se concretó en Yucatán tiene raíces locales porque considera la diversidad regional y étnica de la entidad, con miras a atender la demanda educativa en todos los niveles y modalidades, fortalecer la autonomía de las escuelas y ejercer la corresponsabilidad en la toma de decisiones para la mejora de la educación.

En el contexto estatal, la operación del MGR implicó una subdivisión del territorio en 16 regiones, diez al interior y seis en la ciudad de Mérida. En paralelo, se crearon 12 *Centros de Desarrollo Educativo* (CEDE), que operan en igual número de sedes regionales, localizándose dos de ellos en la ciudad capital. Los CEDE constituyen instancias provinciales de la Secretaría de Educación estatal, donde se brinda apoyo a las escuelas para efectuar trámites administrativos, capacitaciones y mantenimiento emergente de la infraestructura escolar, básicamente (SEGEY 2017b:80). En el siguiente mapa, se muestra gráficamente la regionalización que opera en la actualidad:

Figura 4. Mapa de los Centros de Desarrollo Educativo

[58] Un relato detallado del origen de la implementación del MGR en Yucatán puede encontrarse en el artículo de Vázquez et al., 2017.
[59] El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) proviene de la experiencia que a lo largo de 12 años se desarrolló en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), en cuanto a una planificación asumida también por las entidades federativas para mejorar la educación (SEP, 2012a).

Fuente: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2018a)

Mediante la reestructuración regional y administrativa se busca una gestión cercana a las escuelas y abrir canales para una atención más ágil a problemas educativos en los diferentes contextos, aspectos que la concentración de los servicios en la capital del estado no permitía necesariamente resolver.

De manera complementaria a la regionalización, en el periodo 2016-2017, se impulsó una reorganización de las zonas escolares de educación básica para conseguir que los supervisores tuvieran menor carga administrativa y mayor tiempo disponible para el acompañamiento y la asesoría pedagógica que demandan los docentes. La cantidad de zonas en el estado se incrementó 11.5%; los niveles educativos que presentaron crecimiento en su zonificación fueron preescolar y primaria indígena (43%), preescolar general (25%) y educación especial (33%). En la actualidad sólo 5% de las zonas escolares tiene 15 o más escuelas, 30% cuenta entre seis y ocho centros y aproximadamente la mitad de las zonas tiene entre nueve y catorce escuelas (SEGEY, 2017b:82).

En el MGR los supervisores son considerados actores clave en los procesos de gestión regional. La disminución de escuelas bajo su cargo constituyó una acción prioritaria, con miras a fortalecer el liderazgo pedagógico que deben ejercer. No obstante, algunos supervisores se sienten desatendidos por la Secretaría, en términos de recursos oportunos para las escuelas bajo su jurisdicción y de la capacitación que ellos mismos requieren sobre el tema multigrado. Añoran las reuniones regionales a los que asistía el Secretario de Educación, en los inicios del modelo, donde tenían oportunidad de discutir con él problemas y propuestas de mejora para las escuelas. Cuestionan además la desaparición del Jefe de Sector de la estructura orgánica; ya que para ellos representa una figura de autoridad y capacidad de organización. En su opinión, al suprimir el cargo, la instancia de articulación entre la función supervisora y la Secretaría quedó acéfala (Nota_Campo_#8_Micro_SEP_Yucatán).

Al parecer, el malestar de los supervisores se remonta al origen de la implementación del MGR. Al no habérseles incluido en el diseño y toma de decisiones para la operación del mismo, consideraban que el modelo era ajeno e impuesto a su práctica cotidiana; un programa que generaría mayor burocratismo. La estrategia del Secretario de Educación de entonces, al nombrar coordinadores de los CEDE a egresados de la Universidad Autónoma de Yucatán para contrarrestar el poder político sindical, instaló un clima de incertidumbre entre ellos que parece prevalecer en la actualidad (Vázquez, *et al*., 2017).

A partir de los cambios emprendidos en la estructura de la Secretaría de Educación, el tres de febrero de 2017 la legislación estatal aprobó el Decreto 457/2017, el cual estableció un nuevo organigrama para la dependencia, más acorde con los procesos de desconcentración. En este ordenamiento, destaca la creación de la *Dirección General de Desarrollo Educativo y Gestión Regional*, oficina encargada de llevar adelante diversas *Estrategias Estatales*[60] para el desarrollo educativo, entre las que se encuentra la *Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado* (EAEM), significativa por sus repercusiones en la mejora de estas escuelas.

[60] Las *Estrategias Estatales* puestas en marcha en el periodo 2012-2018 se denominan: Programa Estatal de Apoyo para la Gestión Escolar (PEAGE), Proyectos Regionales en Innovación de la Gestión Pedagógica (PRIGEP), Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado y Estrategia Estatal de Atención a Niños en Situación de Extraedad (SEGEY 2017b: 95).

Para el Ciclo 2016-2017, a través de esta estrategia, y después de cinco años de trabajo, se habían atendido 606 escuelas multigrado de nivel preescolar y primaria, generales e indígenas, a las cuales asistía un total de 12 362 estudiantes (SEGEY 2017b, p.104).

Otra estrategia estatal significativa por promover la distribución equitativa de los recursos en las diferentes regiones, es el *Programa Estatal de Apoyo para la Gestión Escolar* (PEAGE). A partir de su implementación en el año 2013, se procuró financiamiento directo a las escuelas de Educación Básica para atender necesidades de funcionamiento e infraestructura con base en un diagnóstico previo y con la implicación de supervisores, directivos, docentes y padres de familia para establecer prioridades, elaborar un plan de mejora, dar seguimiento a la aplicación de los recursos y comprobar los gastos efectuados.

En los años 2014 y 2015, el PEAGE permitió optimizar recursos provenientes de distintos programas federales (Escuelas de Calidad, Escuelas de Tiempo Completo, Escuela Segura, Programa de la Reforma Educativa) que operaban en esos años, al orientar un trabajo conjunto entre las coordinaciones de los programas para no duplicar apoyos y beneficiar a más centros escolares, especialmente a los ubicados en territorios con elevado grado de marginación.

En esta sinergia, con recursos del Programa Escuela Segura se beneficiaron 100 escuelas por año, otorgando $20,000 pesos a cada una; y con el Programa Escuelas de Calidad se apoyaron más de 1,000 centros escolares, con montos entre $20,000 y $50,000 pesos. La transición hacia el PRE puesto en marcha en el 2015 fue fluida, debido a la experiencia de gestión autónoma ya sedimentada en las escuelas (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, comunicación personal, 25 de julio, 2018).

Si bien el PEAGE no planteó inicialmente una atención especial a la educación multigrado, al focalizar las escuelas con mayores necesidades y establecer prioridades de atención, se puso en evidencia el abandono que las escuelas multigrado habían padecido, principalmente las ubicadas en contextos indígenas. Así, este tipo de escuelas representó, desde el origen del MGR, una prioridad para la política educativa estatal y la distribución presupuestal. La atención equitativa a las escuelas multigrado, considerando las distintas regiones, constituyó un principio de la gestión estratégica en este estado (Nota_Campo_#2_Meso_SEP_Yucatán).

En opinión de los funcionarios a cargo de su operación, con el PEAGE se concede un voto de confianza a docentes y supervisores, así como a las organizaciones de padres de familia, para manejar los recursos públicos con trasparencia y eficacia (Nota_Campo_#2_Meso_SEP_Yucatán). En relación al mejoramiento de la infraestructura, en las entrevistas realizadas, los supervisores valoran que el PEAGE constituye una buena estrategia para ampliar la cobertura de escuelas multigrado atendidas, así como para atender necesidades regionales a partir de los diagnósticos que ellos elaboran en el marco de los Consejos Regionales de Educación Básica, organismos en los cuales descansa la planeación, seguimiento y evaluación de los servicios educativos en la entidad.[61] Las escuelas se focalizan y apoyan de acuerdo a su Ruta de mejora y los recursos se aplican siguiendo las reglas de operación de los programas (Nota_Campo_#8_Micro_SEP_Yucatán).

El 24 de febrero de 2017, se publicaron las Reglas de Operación del PEAGE en el Diario Oficial del estado (Acuerdo SEGEY 13, 2017), para atender escuelas públicas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial; en función de su matrícula, nivel de rezago y grado de marginación del municipio donde se localizan. Se especificaron los requisitos y modalidades de participación para los colectivos docentes, los criterios de selección de las escuelas y los montos establecidos para los apoyos, entre otras cuestiones.

Después de la publicación de estas reglas, con presupuesto estatal se atendieron las escuelas multigrado que presentaron su plan de mejora, de acuerdo a las normas establecidas en la convocatoria. El beneficio abarcó 81.9% de las escuelas públicas distribuidas en todas las regiones, con una matrícula de 297,444 estudiantes (SEGEY, 2017:97).

En la actualidad, año de transición gubernamental en el estado, no se están aplicado recursos derivados del PEAGE; no obstante, la Dirección de Planeación de la SEGEY, encargada de planear y distribuir el presupuesto educativo, tomó precauciones para garantizar la continuidad de la estrategia y de los apoyos en el próximo gobierno, con gran

[61] La reestructuración regional se estableció con tres niveles de gestión educativa –pedagógica, escolar e institucional- y la creación de sus organismos idóneos: Consejo Técnico Escolar (CTE), Consejo Regional de Educación Básica (CREB) y Consejo Estatal de Educación Básica (CEEB), respectivamente (Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2018a).

expectativa de parte de los equipos técnicos encargados de la operación de la estrategia para la mejora de la educación multigrado.

5.3.3. Diseño de las acciones estatales multigrado

La *Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado* constituye una acción pública local que tiene como propósito central la mejora educativa, en cuanto a logros de aprendizaje de los estudiantes que asisten a escuelas multigrado de los niveles preescolar y primaria. Entre sus objetivos particulares se encuentran: a) fortalecer la gestión pedagógica en las escuelas multigrado; b) impulsar la descarga administrativa de directores y docentes; y c) promover la formación especializada de los docentes para atender grupos multigrado.

Los antecedentes de esta estrategia remiten al año 2012, con la sistematización de los problemas que los supervisores habían detectado en las escuelas, entre los cuales destacaron las dificultades que enfrentaban los docentes para la planeación multigrado; los tropiezos que tenían para manejar los programas de estudio de todos los grados escolares y utilizar más de 60 libros de texto para los alumno y el maestro; las múltiples tareas administrativas que los alejaban de su labor sustantiva; y el incumplimiento del calendario escolar en la mayoría de los centros, que indica 200 días de trabajo efectivo en las aulas (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatan, 2018c).

Ante la problemática problemática, en el ciclo 2013-2014 el MGR abrió paso para que esta estrategia de atención pudiera germinar en las diferentes regiones, básicamente con dos líneas de acción: a) asesoría y capacitación a los docentes y b) descarga administrativa a los directores con grupo multigrado. La primera línea estaba orientada a preparar a los docentes para la reorganización curricular que exige la situación multigrado, así como para el diseño de proyectos integradores encauzados a la innovación. Mientras que la segunda quería promover la figura de Enlace Itinerante (EI) para contrarrestar la carga de trabajo administrativo en un circuito de escuelas.

En este ciclo, se elaboró la *Guía Orientadora para el Diseño de Proyectos Integradore*s y se conformó un grupo de 30 Enlaces Itinerantes con docentes experimentados que fueron comisionados para el caso, con una compensación económica para los traslados a las escuelas que tenían asignadas, que podían ser entre cinco y siete (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2018a). Los Enlaces atendieron en ese

periodo 185 escuelas primarias generales e indígenas de organización multigrado (Nota_Campo_#1_Meso_SEP_Yucatán).

En el Ciclo Escolar 2014-2015, se impulsó la asesoría y capacitación para docentes multigrado como acción sistemática, contemplando cuatro sesiones de trabajo. La primera sesión consistía en una clase práctica para reflexionar sobre las ventajas pedagógicas de un grupo multigrado; la segunda tenía el propósito de reconocer el plan y programas de Educación Básica para identificar secuencias didácticas; la tercera sesión se dispuso para estudiar aspectos sobre planificación y evaluación de los aprendizajes; y la cuarta para la presentación de proyectos integradores que los docentes aplicaron previamente en las aulas.

En este ciclo, el grupo de Enlaces Itinerantes aumentó a 80 y se atendieron 324 escuelas multigrado de educación primaria, generales e indígenas (Nota_Campo_#1_Meso_SEP_Yucatán). Se estableció el régimen de contrato para estas figuras, con el fin de dar continuidad a la descarga administrativa en estas escuelas, donde los docentes suelen cumplir también la función directiva (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2018c).

En el Ciclo 2015-2016, las acciones de capacitación respondieron a nuevas necesidades y se ajustó la organización de contenidos. Se agregó una sesión más y se incorporaron temas relativos a los perfiles, parámetos e indicadores para los docentes de Educación Básica; asimismo, se propusieron actividades permanentes para los grupos multigrado y herramientas para la evaluación cualitativa. Se puso mayor énfasis en el diseño de proyectos integradores y las bases de la Reorganización Curricular, dedicando una sesión completa a cada uno de estos temas (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2018c).

El grupo de Enlaces Itinerantes se incrementó a 143, atendiendo 609 escuelas en total. Se incorporó el trayecto formativo para los Enlaces, como estrategia para el estudio de temas relacionados con la función que tenían encomendada, concernientes a relaciones humanas, comunicación y trabajo en equipos emocionalmente inteligentes; herramientas para hacer una relatoría y manejar Google Drive y Nube en Gmail; y estrategias para promover valores humanos, clima socioemocional, tolerancia, empatía y humildad.

En este mismo ciclo, los docentes de educación preescolar demandaron el apoyo administrativo que tenían sus colegas de primaria a través de los Enlaces Itinerantes; la solicitud fue considerada y desde entonces este servicio se incorporó al nivel preescolar.

La ampliación del servicio que otorgaban los enlaces a dos niveles educativos (primaria y preescolar), derivó en un aumento de sus responsabilidades y nuevos criterios tanto para el agrupamiento de las escuelas como para las rutas de visita. Desde la perspectiva de las autoridades educativas locales, con esta ampliación se constituyeron verdaderos circuitos de atención a la Educación Básica, inéditos en la entidad (SEGEY, 2017, p. 10).

Las experiencias de capacitación referidas fueron la base para impulsar, durante los Ciclos 2016-2017 y 2017-2018, el diplomado *La contextualización de la intervención docente a las características de los grupos multigrado I y II.* En esta versión, los temas se afinaron de acuerdo a las necesidades de formación expresadas por los docentes y se elaboró un programa estructurado por dimensiones de análisis; también se plantearon sesiones presenciales y en línea. Durante esos ciclos, los Enlaces Itinerantes llegaron a ser 142 y atendieron un total de 592 escuelas[62] (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2018c).

Además, en el Ciclo 2016-2017 se decidió crear la figura de Tutor Itinerante Externo (TIE) para brindar acompañamiento pedagógico y contribuir con la descarga administrativa en escuelas multigrado de modalidad indígena, de primaria y preescolar. Los recursos para esta iniciativa emanaron del PIEE y de acuerdo con las reglas de operación de este programa, esta figura se ubicó exclusivamente en escuelas indígenas. Se contrataron entonces 53 Tutores y cada uno atendió tres centros educativos, 159 en total.

El Diplomado mencionado ha resultado ser una opción adecuada para capacitar a docentes y otros actores educativos en los temas multigrado. En sus dos ediciones ha sido cursado por docentes multigrado, de escuelas generales e indígenas, de primaria y preescolar; por Supervisores Escolares que atienden escuelas indígenas, por Enlaces Itinerantes y Tutores Itinerantes Externos. Y, en menor escala, por docentes que laboran en escuelas unigrado, Asesores Técnico Pedagógicos, docentes de telebachillerato,

[62] El Programa Multigrado de Yucatán reporta haber atendido 559 escuelas en 2016-2017. Existe una variación de escuelas entre ciclo anterior y el mencionado, esa variación depende de la movilidad de altas y bajas de las escuelas que pueden ser en cualquier momento del Ciclo Escolar.

docentes de Educación Especial y estudiantes normalistas. La siguiente Tabla refleja la diversidad y cantidad de personas capacitadas en la primera versión del diplomado:

Tabla 39. Diplomado: La contextualización de la intervención docente a las características de los grupos multigrado I

Ciclo 2016-2017

Estadística de Personal Capacitado

Figura	Número
Docentes de preescolar Multigrado	27
Docentes de primaria Multigrado	123
Docentes de preescolar no multigrado	3
Docentes de primaria no multigrado	2
Docentes de educación especial	3
Docentes de telebachillerato	1
Estudiantes normalistas	3
Tutores Itinerantes	53
Enlaces Itinerantes	11
Asesores Técnico Pedagógico	1
Supervisores de educación indígena	3

Fuente: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (Comunicación personal, 25 de julio, 2018).

La Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado está adscrita a la Dirección de Desarrollo Educativo de la SEGEY. La funcionaria responsable de su diseño e implementación ha sido docente multigrado, supervisora y Coordinadora Estatal del PIEE; desde el año de 2012, ella fue comisionada a las oficinas centrales para coordinar la operación de este proyecto estatal. De entrada, se conformó un equipo base para elaborar una propuesta de reorganización curricular de los programas de educación primaria 2011, entendida como eje medular del proyecto. A esta iniciativa, se sumó el trabajo del Equipo Técnico Estatal de los Centros de Desarrollo Educativo y de la mesa técnica de la Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal (COEEST); de igual forma, se contó con el apoyo de personal adscrito a Programas Compensatorios de la Dirección de Desarrollo Educativo y de cuatro docentes con experiencia en educación multigrado invitados especialmente para el caso (SEGEY, 2015, p.7). Puede decirse que la gestión de esta estrategia es producto de un esfuerzo institucional concertado.

Del 2012 al 2016, la estrategia multigrado operó básicamente con presupuesto de la Secretaría de Educación de Yucatán. Las compensaciones y sueldos de los Enlaces Itinerantes y de los Tutores Itinerantes Externos se han solventado con recursos estatales. En el año 2016, se canalizaron recursos del PIEE para diplomados, talleres y

los trayectos formativos dirigidos a docentes y tutores itinerantes asignados en escuelas indígenas, unitarias o bidocentes. Los recursos de PIEE, etiquetados para la modalidad de educación indígena, permitieron la capacitación de estas figuras encargadas del acompañamiento pedagógico y admnistrativo en escuelas que no habían sido atendidas.

Otros recursos de programas federales, como Escuelas al Cien y PRE, fueron utilizados de acuerdo a las normas para su ejercicio, en apoyo a escuelas de Educación Básica en general, fueran o no multigrado. El FAM se destinó a escuelas que no habían recibido beneficios de otros programas en los últimos 3 años (Nota _Campo_#2_Meso_SEP_Yucatán**).**

Este ejercicio presupuestal supuso que para el año 2017, se proyectara una población objetivo de 1052 escuelas multigrado, 535 de educación preescolar y 517 primarias, el total de escuelas multigrado en el territorio estatal[63]; con 36 654 estudiantes y 2170 docentes (SEGEY 2017b: 101).

5.3.4 Implementación de las acciones estatales multigrado

El desarrollo de la *Estrategia de Atención a Escuelas* Multigrado desencadenó los tres procesos que previamente se han mencionado y merecen especial consideración en el análisis de la política educativa del estado de Yucatán. La elaboración de una reorganización curricular para las escuelas multigrado, la implementación de un diplomado para la formación específica que requieren los docentes y la emergencia de las figuras Enlace Itinerante y Tutor Itinerante Externo, encargadas de la descarga administrativa y el acompañamiento pedagógico de los docentes, respectivamente.

Reorganización curricular

La propuesta de reorganización curricular para escuelas multigrado se inició en el Ciclo Escolar 2012-2013, como respuesta a las inquietudes manifestadas por los supervisores en los Colegios Regionales de Educación Básica, relacionadas con la planificación didáctica y la gestión pedagógica en este tipo de escuelas. El trabajo de diseño fue coordinado por el Equipo Técnico Estatal de los Centros de Desarrollo Educativo y la mesa técnica de la Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal (COEEST), quienes tomaron

[63] De estas, solo 571 escuelas contaban con director con grupo, por lo tanto, disponían del servicio de enlace itinerante. El resto de las escuelas incluyen a las escuelas comunitarias del CONAFE y establecimientos con directores sin grupo, pero con organización multigrado.

como referente una reorganización curricular elaborada por la Secretaría de Educación de Zacatecas y los aportes de algunos docentes yucatecos, con experiencia en el trabajo multigrado (SEGEY, 2015, p.7).

La reorganización curricular se basa en la distribución de contenidos de aprendizaje de los Programas de Estudio de educación primaria del año 2011, y toma en cuenta las adecuaciones realizadas a los Libros de Texto Gratuitos (LTG) en el Ciclo Escolar 2014-2015. Está dirigida a docentes que atienden escuelas primarias multigrado generales e indígenas y se plantea como una herramienta para la planeación didáctica y la atención a la diversidad en los grupos escolares.

La propuesta se complementa con otras acciones de acompañamiento pedagógico: colegiados entre pares para el diseño e implementación de proyectos integradores; retroalimentación en los Consejos Técnicos Escolares; y la asesoría “in situ” por medio de un blog virtual donde los docentes pueden compartir estrategias de trabajo adecuadas para su región (SEGEY, 2015, p.7).

De manera articulada, se propone el desarrollo de proyectos integradores, basados en una organización interdisciplinaria de los contenidos alrededor de temas de interés común para los estudiantes. Estos proyectos son concebidos como “estrategias educativas integrales”, holísticas, que facilitan los procesos de aprendizaje por medio de situaciones experienciales que derivan del entorno de los alumnos y, además, estimulan el trabajo cooperativo en el grupo escolar. En la propuesta, la enseñanza se construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes, así como en sus intereses personales y colectivos, sin olvidar el marco del currículum establecido. La estrategia se anuncia como una aproximación constructivista y reconoce su filiación a pensadores como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey **(**Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En cuanto a la metodología, el diseño de los proyectos contempla una estructura de seis momentos: 1) elección del tema, 2) identificación de saberes previos y aprendizajes esperados, 3) socialización de ideas previas y su contraste, 4) búsqueda de fuentes de información, 5) organización del trabajo de investigación, y 6) evaluación del aprendizaje proyecto (SEGEY, 2015, p.14).

Las adaptaciones curriculares se encuentran organizadas en cinco bloques; cada bloque aborda un campo de formación específico y sus asignaturas. Éstas se presentan con sus componentes principales: propósitos, competencias que desarrollan y ejes que las conforman; así como los aprendizajes esperados y los contenidos o temas de reflexión correspondientes a cada una en los distintos grados escolares. En cada campo de formación se incluye una serie de referencias generales sobre él mismo, una explicación del proceso de organización curricular que se siguió para "alinear" aprendizajes esperados y contenidos comunes dosificados por ciclos; así como algunas sugerencias para los docentes, concernientes a las actividades, formas de trabajo y estrategias congruentes con los enfoques de las asignaturas. La propuesta pone especial atención en las "actividades permanentes" y la trasversalidad de contenidos que pueden desarrollarse en los grupos multigrado (SEGEY, 2015, p.18 y 41).

El proceso de planeación con base en esta reorganización curricular se efectúa en cada zona escolar de acuerdo a las condiciones y disponibilidad de los docentes. Son los supervisores quienes se encargan de facilitar los recursos y llevar un seguimiento en las aulas, como uno de ellos refiere:

> Sí, de hecho nosotros trabajamos con lo que se llama proyectos integradores, los cuales tratan de abarcar los campos formativos, con la finalidad de apoyar a los maestros en sus planeaciones (…) Actualmente en la zona 019 [los docentes] planean en conjunto, por ejemplo, todas las escuelas son unitarias y se juntan para planear en horario fuera de clase. Nos invitan a participar en las actividades de ellos, para igual conocer las planeaciones que realizan y [después] poder observar en el aula (…) las modificaciones que pudieran surgir (Yuc_Micro_Ent ind_#2_SEP_FSA).

En varios testimonios, se pone de manifiesto la necesidad que tienen los docentes de adaptar las planeaciones conjuntas a las necesidades y contexto de las escuelas donde laboran. En el caso de escuelas indígenas, esta planeación incluye los marcos curriculares establecidos, así como diversas actividades para fomentar entre los alumnos la escritura y la lectura de la lengua maya.

Implementación del Diplomado

Como se ha señalado con anterioridad, el diplomado *La contextualización de la intervención docente a las características de los grupos multigrado I y II*, se abrió por primera vez en el ciclo 2016-2017, en modalidad mixta, con sesiones presenciales y en

línea. Si bien fue pensado –principalmente– para docentes de educación primaria y preescolar; también ha sido cursado por los enlaces y tutores itinerantes, por algunos supervisores y aún por docentes que no laboran en contextos multigrado.

El equipo encargado de su diseño, reportó que se inspiró inicialmente en el Programa de Aprendizaje en Multigrado (PAM), implementado entre 2012 y 2017 en el estado de Puebla, y que tuvo como referente el modelo de la Escuela Nueva de Colombia. De este modo, se tomó en cuenta la amplia oferta formativa del PAM: Taller para la formación de formadores, Taller de inducción y Taller de seguimiento y acompañamiento (Mejía, *et al*. 2016, p.119), y se adaptó para definir los temas de estudio.

Posteriormente, dicho equipo retomó la metodología de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (SEP 2005), coloquialmente llamada “el sistema Popoca” –en referencia al autor de la misma–, para proponer el despliegue de proyectos integradores en las aulas, con seis momentos de trabajo y la planeación de secuencias didácticas integradas con inicio, desarrollo y cierre de las clases (Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Este diplomado se inscribe en los programas de formación continua que desarrolla la SEGEY y, hasta el momento, se ha impartido en los dos últimos Ciclos Escolares(2016-2017 y 2017-2018). El programa de la primera edición contó con tres sesiones presenciales de siete horas cada una; y 10 sesiones en línea. Los temas que se abordaron fueron: Proyectos Integradores, Perfil del docente de Educación Básica, Principios pedagógicos del Plan de estudios Educación Básica 2011, Enfoque de los programas de estudio, Secuencias didácticas y Evaluación del aprendizaje.

Desde el Ciclo Escolar 2015-2016, el equipo estatal valoró la necesidad de alinear los temas de la capacitación con los Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) señalados por la Coordinación del SPD de la SEP, con el fin de proporcionar a los docentes mejores herramientas para las evaluaciones. De tal manera, el Diplomado, desde su primera versión, incorporó el análisis de los PPI como tema de estudio:

> (…) empezamos a reconocer el perfil o los parámetros e indicadores del perfil docente de educación básica, por eso consideramos importante integrar una sesión más para empezar a trabajar estos perfiles con los maestros, pues a pesar de que ya se tenía un año o dos trabajando con los parámetros, cuando entramos con este tema en las capacitaciones (…) los docentes los desconocían (…) Entonces por eso

> teníamos que empezar a trabajar esa relación [entre] los parámetros con lo que nosotros estamos dando [en el Diplomado] (Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En cambio, el programa de la segunda edición contiene 10 sesiones presenciales de cuatro horas cada una; y 10 sesiones en línea; y cuenta con tres módulos cuyos nombres aluden a las competencias docentes esperadas, organizados de la siguiente forma:

> Módulo 1: Perfil Docente y Propuesta Curricular; con cuatro sesiones. En la primera se aborda el tema relativo a los PPI de docente de educación básica; en la segunda, las características de los grupos multigrado y en la tercera y cuarta sesión, el diseño y aplicación de Proyectos Integradores.
>
> Módulo 2: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; con tres sesiones. Dos de ellas orientadas por preguntas: ¿Cómo aprenden mis alumnos? y ¿Qué deben aprender mis alumnos? Y la tercera dedicada a la Reorganización curricular en multigrado.
>
> Módulo 3: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; con 3 sesiones. Los temas que se abordan son: Ambientes de aprendizaje, herramientas de evaluación cualitativa y la rúbrica (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2018b).

El equipo técnico ha observado que los docentes participantes en el diplomado llegan por lo general buscando estrategias para trabajar con grupos multigrado, aunque lo que en realidad desean es cambiarse a una escuela “completa”, con un docente para cada grado. Esta perspectiva suele cambiar una vez que avanzan en los módulos y valoran los beneficios del aprendizaje en contextos multigrado, según lo expresó un participante en la entrevista realizada sobre el tema en cuestión:

> (…) su idea [de los docentes] era: ¡me voy a cambiar de escuela! A una completa (…) Pero con este trabajo [en el diplomado], reconocieron el valor que tiene la escuela multigrado en términos no sólo de aprendizaje para los niños, sino también en términos de la profesionalidad que el maestro logra tener en esos contextos, donde las exigencias de trabajo con la diversidad de los alumnos (…) tiene un potencial formativo también para él (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_SEP_AEL).

Para algunas figuras itinerantes, el Diplomado representa una oportunidad única para conocer “cosas básicas” del trabajo en escuelas multigrado. Al respecto, compartimos las palabras de una Tutora Itinerante:

> Considero que todos (los temas propuestos en el Diplomado) son importantes. Porque yo no tengo perfil de docente, realmente soy licenciada de psicología. Entonces cuando me dieron este trabajo [como TIE], se me hizo muy complicado. Es gracias al Diplomado que he ido aprendiendo muchas cosas ¿no? Desde cómo planear [hasta] cosas básicas que tal vez ya debía saber, pero no las sabía; sin embargo, mis maestros me han apoyado mucho, siempre están pendientes y la supervisora igual. Ella siempre está supervisando el trabajo que hacemos (…) en las escuelitas (…) Considero que no hay un tema más importante [que otro], sino todos son importante parte de mi, porque me han ayudado en mi formación (Yuc_Micro_Ent ind_#2_SEP_FSA).

El Diplomado se imparte en los CEDE de las distintas regiones, por lo general en contra turno a la jornada laboral o los fines de semana, para evitar ausencias en las escuelas. Esta condición impide –en parte– que algunos docentes que se inscriben y lo inician con entusiasmo e interés, asistan a las reuniones presenciales y logren concluirlo (Yuc_Micro_Ent Grup_#4_SEP_Mo).

En el contexto estatal y nacional, el diplomado representa una experiencia de capacitación formal que surge de necesidades sentidas por los docentes, pero también del análisis propositivo de un equipo de trabajo, con experiencia en la docencia y la gestión educativa, relativo a una metodología adecuada para aprovechar las ventajas de la diversidad en los grupos multigrado. Como se advierte en la descripción del programa, el diplomado conservaría los ejes estructurales de la primera propuesta de capacitación: la reorganización curricular y los proyectos integradores.

Figuras itinerantes

Las autoridades educativas del estado de Yucatán, han apostado por las figuras itinerantes como estrategia para atender asuntos de índole educativa o administrativa cada vez en mayor número de escuelas. Durante la visita al estado se pudo constatar la presencia itinerante de maestros de educación física y especialistas de USAER en algunos centros que, incorporados a un circuito de atención, recibían el beneficio de estos servicios. El EI y el TIE, figuras dispuestas para apoyar las actividades administrativas y pedagógicas –respectivamente– de maestros multigrado, forman parte de esta estrategia estatal y su aplicación en contextos rurales.

En el Ciclo 2013-2014, se crea la figura de EI, que se define como un profesional que desempeña funciones administrativas en centros multigrado de Educación Básica, donde

no existe la figura de director efectivo y los docentes con grupo deben asumir la dirección de los planteles (SEGEY, 2017a, p.10). El perfil idóneo para ser EI establece título de estudios superiores, preferentemente en disciplinas de Ciencias Sociales o afines; y se debe pasar un proceso de selección, con base en los puntajes más altos del examen de ingreso al SPD. En general, los enlaces obtienen altos puntajes pero no logran obtener una plaza. Una vez seleccionados, estos profesionales deben aprobar un examen en línea que explora sus conocimientos y aptitudes para desempeñar su labor administrativa itinerante.

Las funciones del EI abarcan desde la organización de los espacios escolares y la actualización de la documentación del centro, hasta la vinculación de la escuela con la estructura del sistema educativo y la gestión para la mejora de la infraestructura escolar. Con la intervención de esta figura itinerante se pretende evitar al máximo que el docente director desatienda su labor pedagógica y se ausente con frecuencia de la escuela (SEGEY, 2017a, pp.13-17).

A partir del año 2015 (cuando este servicio se ofrece en educación preescolar y primaria), los Enlaces atienden tres o más escuelas multigrado de ambos niveles (de educación regular e indígena), lo que implica elaborar una agenda de atención equilibrada para las escuelas; además de la exigente tarea de manejar los requerimientos y trámites administrativos propios de cada nivel. Los Enlaces Itinerantes entrevistados advierten que en los centros unitarios de preescolar, su labor es sumamente importante, considerando la sobrecarga de trabajo que suelen tener las maestras y la atención especial que requieren los niños pequeños, como advertimos en el siguiente relato:

> El [enlace] itinerante es un apoyo para las cuestiones administrativas más no pedagógicas. Al menos, los preescolares dónde trabajo son totalmente unitarios, ninguno tiene dirección efectiva y [las docentes] hacen doble función. Los intendentes se los turnan, ni siquiera los tienen de tiempo completo en las escuelas; entonces es bien difícil, porque (…) los alumnos de primaria y secundaria pueden ir solos al baño, pero en preescolar [los niños] de primero ¡Ni siquiera eso! Y si los niños lloran (…) ¡Son caos diferentes! [respecto de primaria y secundaria]. Pero sí, [en preescolar] es una labor sumamente demandante (Yuc_Micro_Ent Grup_#9.1_SEP_FSA).

De acuerdo con su experiencia, algunos enlaces consideran que los directores de nivel primaria son más demandantes que los de nivel preescolar. Aquellos suelen solicitar apoyo pedagógico además del administrativo y encomendarles actividades que

sobrepasan sus competencias, como elaborar la misión y visión del centro educativo que dirigen. En no pocas ocasiones deben trabajar también en su casa para cumplir con las tareas delegadas. El siguiente testimonio recoge esta apreciación:

> El maestro de primaria hace más demandas (…) pedagógicas, administrativas, organizativas. Las administrativas son más: subir calificaciones, certificación de Prospera. [Solicitan] otras actividades, por ejemplo, hacer periódicos murales. No es suficiente el tiempo que tenemos para trabajar ¡Es cierto! A veces nos dicen: ¡tienes que cubrir jornada de maestros! (…) Y en la escuela de tiempo completo [significa] de 7 a 3 de la tarde. [Cuando] nos vamos a casa, cargamos trabajo (…) nos lo llevamos. Muchas veces los maestros nos mandan trabajo para hacer [en casa]. O atrás de escuelita [nos dicen]: oye tengo pendiente esto (…). Y pues hay que sacar tiempo para trabajar. Sí ¡realmente primaria tiene más demandas! (Yuc_Micro_Ent ind_#2_SEP_FSA).

En el inicio, los enlaces fueron recibidos con recelo por los docentes directores, quienes desconfiaban de su capacidad y pericia para llevar trámites y gestiones escolares o consideraban que su presencia era una invasión a su función directiva. Pero de manera paulatina, los directores se percataron de la gran ayuda que representaba tener asignado un EI. Con el tiempo, la descarga administrativa, propósito de su labor, empezó a dejarse sentir.

La figura de Tutor Itinerante Externo (TIE) empezó a funcionar en el ciclo 2016-2017 para apoyar la labor pedagógica y administrativa de docentes multigrado en escuelas indígenas. Fueron seleccionados del universo de Enlaces Itinerantes entonces en funciones, considerando su dominio de la lengua maya y el desempeño destacado en su labor. Para el equipo estatal, esta figura cubre la “esencia del programa” debido a que brinda asesoría pedagógica a los docentes que enfrentan los retos del trabajo multigrado en la “soledad” de las aulas **(**Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Las funciones establecidas para el TIE son tres básicamente: a) acompañamiento pedagógico, b) seguimiento y evaluación y c) autoformación.

El acompañamiento pretende fortalecer el perfil del docente multigrado, apoyando el desarrollo de sus competencias profesionales para la planeación de las clases, el desarrollo de proyectos pedagógicos y la aplicación de nuevas prácticas de enseñanza en las aulas (SEGEY, 2017c, p.3).

El seguimiento y evaluación tiene el propósito de estudiar la relación entre las metas educativas establecidas y las estrategias de aprendizaje que pueden verificarse en las aulas multigrado, encaminando al docente hacia procesos de mejora y revisión de resultados. (SEGEY, 2017c:4-5). La autoformación, como función del tutor, busca implicar al docente y a sí mismo en un proyecto de formación continua como base de su desempeño profesional.

El cambio de funciones implicó un reto mayúsculo para varios tutores, sobre todo por el acompañamiento pedagógico que deben ejercer. Aunque estas figuras atienden sólo tres escuelas, diseñar estrategias didácticas y desarrollar actividades de aprendizaje con los niños en el aula como "demostración" a los docentes, les demanda horas de estudio e investigación. Proponer actividades pedagógicas "innovadoras", acordes a una metodología multigrado, representa el gran desafío que enfrentan los tutores; además de la dificultad para comunicarse con los alumnos y sus familias, porque algunos no cubren el requisito de hablar y escribir con fluidez la lengua maya.

Al margen de estos retos, algunos tutores encaran tensiones derivadas de la desconfianza que algunos maestros manifiestan en relación al acompañamiento pedagógico que pueden proporcionar. Así narró un tutor esta situación:

> Conflictos hay, sí, porque muchos maestros creen que todo saben y todo pueden [y] que tú siendo tutor cómo vas a hacer su trabajo. [Es] muy complicado poder trabajar esta parte con ellos, [sobre todo] porque cuando llegas a una zona nueva y no te conocen… Los maestros no querían que yo me metiera a trabajar con ellos [en el aula]. Cierta tensión (…) Yo dije [a un maestro]: ¡pero yo vengo a trabajar con usted! Sí, hay como que ese roce, ¿no? (Yuc_Micro_Ent ind_#2_SEP_FSA).

No obstante, si bien los Tutores experimentan este tipo de situaciones, también es cierto que suelen encontrar aprecio y reconocimiento a su labor, como puede verse en el testimonio de una joven maestra de preescolar respecto a su tutora:

> [Juntas] nos sentamos a trabajar, a platicarlo, si ella tiene una idea me la da: "Maestra podemos hacer esta actividad, éste trabajo (…) ¡Vamos a hacer un proyecto!". Como ella está tomando el curso de proyectos integradores, me va diciendo: "Vamos a fomentar (…), yo la ayudo con lo que no sabe hacer, yo estoy tomando un curso ¡Tengo un proyecto!". De esta manera va apoyando [complacida) (Yuc_Micro_Ent Ind_#2_SEP_Mo).

El seguimiento de las escuelas asignadas, implica a los TIE en otras actividades que desde nuestro punto de vista no son “visibles” para las autoridades. Por cada escuela asignada, deben integrar un expediente con evidencias de su trabajo, para constatar el avance de los docentes a partir de su asesoría, tales como el diagnóstico escolar, evaluaciones de los alumnos, planeaciones didácticas, listas de asistencia o estadísticas escolares (SEGEY, 2017c, p.6). Por otra parte, también deben elaborar un cronograma de visitas, así como registros de observación, cuestionarios y entrevistas para detectar las necesidades de profesionalización de los docentes.

Las autoridades educativas han impulsado diversas acciones de capacitación para los 143 enlaces y los 53 tutores que apoyan actualmente a los docentes multigrado, sobre temas relacionados con liderazgo, proyectos integradores, trabajo en equipo, desarrollo de habilidades socio-emocionales, procedimientos administrativos a través del uso de plataformas electrónicas y uso de las TICs **(**Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

Entre estas acciones, destaca la elaboración de 20 fichas de tareas que deben realizar los Tutores Itinerantes Externos en las escuelas asignadas para desempeñar cabalmente su función de acompañamiento pedagógico (SEGEY, s/f). Se espera, además, que las figuras itinerantes asuman la responsabilidad de su propia formación, a partir de las competencias profesionales que deben fortalecer.

Desde la perspectiva de las autoridades, para las figuras itinerantes ha sido de gran utilidad cursar el diplomado mencionado, ya que al abordar los temas de estudio y revisar materiales, adquieren mayor claridad respecto a las características del trabajo multigrado en los niveles de preescolar y primaria. Algunos itinerantes han tomado ya sus dos ediciones; no obstante, consideran necesario continuar capacitándose para brindar el apoyo que requieren los docentes. El testimonio de una TIE coincide con la apreciación de las autoridades, como vemos enseguida:

> Soy licenciada en educación secundaria, en la asignatura de Geografía. Creo que mi preparación académica está enfocada a la educación; sin embargo, es diferente trabajar con alumnos de secundaria a trabajar con alumnos de preescolar y primaria. En mi caso tengo tres preescolares y se me hizo un poco difícil buscar las adecuaciones a las planeaciones del plan y programa de preescolar. Gracias a dios llegamos a cursar el diplomado, donde se nos proporciona material y tú con auto formación pues te preparas, conoces, lees; tú modificas, empiezas a habilitarte y haces las adecuaciones necesarias para llevar a cabo el logro del aprendizaje,

siempre enfocado a la realidad educativa del alumno (Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

En el análisis de la estrategia, llama la atención la profusión de mecanismos de seguimiento y evaluación del desempeño de las figuras itinerantes, que las autoridades han puesto en marcha desde que ésta inició, a saber:

- Cada semestre, estas figuras son evaluados por los supervisores y los directores de las escuelas que tienen asignadas.
- Cada dos semanas aproximadamente, se da seguimiento a las agendas de trabajo que las figuras elaboran con base en los PAT de las zonas escolares y las Rutas de Mejora de las escuelas atendidas.
- Con frecuencia, los supervisores revisan las actas de visita que, avaladas por el sello de cada escuela, dan cuenta de las actividades realizadas y el avance de la asesoría que reciben los docentes.

Se ha establecido, además, una serie de documentos que los itinerantes deben tener a la mano para cotejar la eficiencia de su labor, tales como:

a) Plan anual de trabajo
b) Reporte de incidencias mensuales
c) Agendas de trabajo
d) Fotos (evidencias)
e) Control de asistencia firmado por director-docente y supervisor
f) Evaluaciones del director-docente y el supervisor sobre su desempeño

Estos documentos son revisados y monitoreados por dos personas del equipo técnico estatal encargado del proyecto multigrado. En caso de identificar un desempeño por “debajo del porcentaje esperado”, la figura se “pone a prueba” en el siguiente periodo; su contrato se renueva “bajo condición” de mejorar su labor. Aunado a esto, se realiza un “monitoreo específico” para dar seguimiento puntual a sus actividades en las escuelas, centrando la atención en aspectos clave: descarga administrativa, apoyo organizativo, acompañamiento pedagógico y actitudes de colaboración en la escuela y en la comunidad (Yuc_Meso_Ent Grup_#4_SEP_AEL).

La estrategia de circuitos itinerantes que se ha puesto en marcha en Yucatán para atender la descarga administrativa y el acompañamiento pedagógico en las escuelas multigrado, constituye un esfuerzo local con gran potencial, ya que permite abarcar escuelas generales e indígenas, de nivel preescolar y primaria. Las acciones sistemáticas de capacitación de las figuras itinerantes, que acompañan la estrategia, conforman sin duda una base sólida para que el esfuerzo fructifique. Sin embargo, tendrían que revisarse las condiciones bajo las cuáles estas figuras realizan su trabajo, por lo visto exigente y especializado, para asegurar la calidad de este servicio y su continuidad. El pago oportuno de su salario, el apoyo económico para trasladarse a las escuelas asignadas y disponer de un fondo para adquirir materiales didácticos, son algunas demandas sentidas de los itinerantes que, de atenderse, mejorarían significativamente los términos de su labor.

5.3.5. Mecanismos de seguimiento y evaluación

A manera de corolario de la experiencia multigrado en Yucatán, debemos señalar que las autoridades educativas de la entidad han realizado recientemente un ejercicio de revisión de la implementación del MGR en su conjunto y de la *Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado*, en particular. En este balance, destacan los avances en la regionalización de los servicios administrativos de la Secretaría –de profundo impacto en las estrategias pedagógicas estatales– puestos en evidencia con la doble certificación que lograron para los doce CEDE que operan en el estado. Una lograda en 2016 conforme a la norma internacional sobre sistemas de gestión ISO 9001:2015; y otra en 2017, otorgada por AENOR (SEGEY, 2017b, 80).

En cuanto al desarrollo de la *Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado*, el balance mencionado destaca el cumplimiento de la normalidad mínima en las escuelas atendidas, mediante el apoyo de Enlaces Itinerantes en el trabajo administrativo que deben realizar los docentes. Asimismo, acentúa el impacto que la estrategia ha tenido en la equidad de los servicios, ya que un número notable de escuelas inscritas corresponden a preescolar indígena y primaria general, ubicadas la mayoría en municipios con alto grado de marginación. Y respecto a la regionalización, el informe demuestra que el mayor porcentaje de escuelas atendidas lo absorbe la región de Valladolid, justamente la que tiene el mayor número de centros multigrado (95) y de alumnos inscritos en ellos (1,839).

Cabe señalar que con un visión prospectiva, las reglas de operación del PEAGE (Acuerdo SEGEY 13/2017) prevén formalmente mecanismos de seguimiento y evaluación basados en la matriz de indicadores de resultados del programa presupuestario 215, a cargo de la Secretaría Técnica de Planeación y Evaluación de la SEGEY, regidos “conforme a las disposiciones legales y normativas aplicables” (2017, p. 17).

Coincidimos con la recomendación emanada de un estudio anterior (Vázquez, *et al*., 2017) sobre la regionalización educativa en Yucatán, de evaluar de manera global el MGR con el fin de observar la incidencia de los CEDE en los resultados educativos, las relaciones de gobernabilidad en los contextos regionales, el ejercicio de la autonomía de las comunidades escolares y la nueva complejidad de la supervisión escolar. Estos aspectos deben estudiarse para comprender mejor la experiencia de implementación del MGR en esa entidad del sureste mexicano.

Desde nuestra perspectiva, aún con áreas de oportunidad, la *Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado* que se desaroolla en Yucatán puede ser un referente de mejora a nivel nacional. En el marco de la descentralización impuesta por el MGR, las líneas de acción emprendidas perfilan una pujante política local a favor de la educación multigrado que puede fructificar en logros educativos, por varias razones: otorga prioridad a escuelas rurales que no habían sido atendidas por décadas; considera municipios con alto grado de marginación; impone las problemáticas regionales en la planeación y el ejercicio presupuestal; concede importancia capital a la dimensión pedagógica del trabajo multigrado; promueve la formación específica que requieren los docentes; disminuye la carga administrativa de directivos y supervisores; y propicia la corresponsabilidad en la toma de decisiones para la mejora de la educación.

A continuación, se reseñarán un par de experiencias desarrolladas por AEL en SLP y Veracruz, referentes a formación de figuras educativas relacionadas al multigrado.

5.4. Comunidades Docentes Multigrado en San Luis Potosí

En el año 2014, el gobierno federal inició un esquema de financiamiento distinto en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), mediante el diseño de proyectos locales que permitieran focalizar y atender las necesidades específicas, en términos de inclusón educativa, de la población objetivo definida en las reglas de operación.

En el acuerdo número 711 en el que se emitieron las Reglas de Operación del PIEE de este año, se consideró como uno de sus objetivos, fortalecer las capacidades de las escuelas unitarias y multigrado mediante propuestas que contextualizan el currículo nacional, la formación docente, los materiales educativos y la asesoría académica para la atención a la diversidad.

En la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SESLP), se diseñó el proyecto local: "Desarrollo profesional en comunidades docentes multigrado para la equidad y la inclusión en municipios participantes en la cruzada nacional contra el hambre". La estrategia principal del proyecto consistió en formar Comunidades Docentes Multigrado en localidad geográficas focalizadas. Éstas se conformaron por los docentes de los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria en sus distintas modalidades, cuyo fin fue constituirse como colegiados entre niveles educativos que establecen vínculos en la misma localidad para atender las necesidades de la población estudiantil al articular estrategias para la mejora de los aprendizajes.

El proyecto se implementó en 20 localidades geográficas distribuidas en cinco municipios ubicados en la cruzada nacional contra el hambre: Lagunillas, San Antonio, Santa Catarina, Tanlajás y Villa de Reyes. La población objetivo se dirigió hacia el desarrollo profesional de 128 docentes que laboran en 60 escuelas multigrado caracterizadas porque en la misma localidad geográfica se presta el servicio multigrado de preescolar, primaria y telesecundaria. A continuación en la Tabla 40 se presenta la población atendida por nivel y servicio educativo.

Tabla 40. Población objetivo por nivel y servicio educativo

Nivel y servicio	Sostenimiento	Alumnos			Grupos	Docentes	Escuelas
		M	H	Total			
Prescolar general	Estatal transferido			242	14	14	14
Preescolar indígena	Estatal transferido	64	78	142	6	6	6
Primaria general	Estatal transferido	442	531	973	43	43	19
Primaria indígena	Estatal transferido	37	25	62	3	3	1
Telesecundaria	Estatal transferido	248	278	526	37	37	20
	Totales	**914**	**1031**	**1945**	**103**	**128**	**60**

Fuente: Proyecto Estatal (2014).

Con el proyecto estatal, se atendieron 27 escuelas unitarias, 23 escuelas bidocentes y 12 escuelas tridocentes.

Tabla 41. Tipo de organización de las escuelas focalizadas

Nivel y servicio	Sostenimiento	Unitaria	Bidocentes	Tridocente	Total
Prescolar general	Estatal transferido	14	0	0	14
Preescolar indígena	Estatal transferido	6	0	0	6
Primaria general	Estatal transferido	1	12	6	19
Primaria indígena	Estatal transferido	0	0	3	1
Telesecundaria	Estatal transferido	6	14	0	20
	Totales	**27**	**23**	**12**	**60**

Fuente: Proyecto Estatal (2014).

En el proyecto se diseñaron y pusieron en marcha tres líneas de acción:

Línea 1. Curricular y de articulación de la educación básica. Su énfasis principal fue el diseño de un proyecto de intervención a partir del análisis curricular del plan de estudios 2011 que permite la articulación de contenidos y aprendizajes esperados desde preescolar hasta secundaria.

Línea 2. Capacitación y seguimiento. Se sustenta en la asistencia a sesiones presenciales de capacitación en una institución de educación superior que permitió la recuperación de elementos teóricos y prácticos sobre el desarrollo de estrategias, mediante la metodología de investigación-acción, rescatando las valiosas experiencias de aula de los docentes.

Línea 3. Evaluación y gestión escolar. Se refiere a las acciones que permiten evidenciar los avances y pertinencia en el logro de los objetivos. De manera interna, la evaluación se realiza mediante las propias comunidades docentes que documentan sus avances y logros en la ejecución del proyecto; además de la conformación de un Cuadro académico estatal multigrado (CAEM) conformado por personal a académico de los distintos niveles educativos como responsables de organizar y dar seguimiento a las acciones en el proyecto. La evaluación externa se realiza mediante una institución de educación superior que valora las líneas de intervención y acciones puestas en práctica para su continuidad o replanteamiento.

Las tres líneas de acción se articularon mediante la capacitación de los docentes como eje central del proyecto. Su relevancia radica en un convenio de colaboración entre el SESLP con la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional con la participación de

un grupo de profesores-investigadores que años anteriores comenzaron a indagar sobre temas de asesoría y acompañamiento en escuelas multigrado.

La capacitación para los docentes se realizó mediante la oferta del diplomado “Formación de Comunidades Docentes Multigrado para la Atención a la Diversidad en Educación Básica” que se estructuró en cuatro módulos con modalidad mixta, utilizando una plataforma virtual para documentar las experiencias y las sesiones presenciales para la toma de acuerdos.

Los módulos que se desarrollaron son los siguientes:

1. *La gestión escolar y sus dimensiones para la atención de problemáticas específicas.* Durante este módulo los docentes analizan la gestión escolar y sus implicaciones desde diversas dimensiones que les permite diagnosticar los problemas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.
2. *El desarrollo infantil y juvenil: congruencia entre los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza.* Se reconoce la necesidad de documentar y analizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el contexto rural y su implicación desde los estilos de enseñanza del docente, lo que permite el diseño de estrategias didácticas congruentes para favorecer los aprendizajes.
3. *Los campos formativos de la educación básica: estrategias didácticas para potenciar los aprendizajes en el aula multigrado.* En este módulo se analizan los programas de estudio, los componentes, momentos y elementos de una planeación didáctica y las propuestas oficiales que les permite construir herramientas para el diseño y organización curricular acorde a las necesidades contextuales.
4. *Comunidades Docentes para la atención a la diversidad.* Se valora el asesoramiento colaborativo como estrategia que permite la transformación de los agentes educativos interrelacionados por las diversas experiencias que impactan en los aprendizajes.

Cabe destacar que el diplomado ofertado por la UPN-241 operó como un dispositivo para la formación continua de los docentes multigrado. La participación de los docentes en horarios fuera de la jornada laboral (contraturno y sabatino) fue motivado por un documento con valor curricular. Además, la estrategia de capacitación se acompañó de dos acciones simultaneas para las escuelas participantes: la entrega de un paquete de

materiales biblioGráficos como sustento teórico y producto de investigaciones que pudieran documentar las experiencias de las docentes en contexto rural y un monto de diez mil pesos para la adquisición de materiales didácticos que permitieran la aplicación de los proyectos de intervención, justificados a partir de las reglas de operación del programa.

Al finalizar el proceso de capacitación en el que se implementaron las estrategias que se fueron desarrollando durante el mismo, se realizó un foro estatal con la presencia de autoridades educativas y la participación en conferencias y talleres de especialistas en los que se encontraron algunos autores de los mismos libros que se adquirieron para la formación de los docentes.

La experiencia estatal de San Luis Potosí demuestra que, en el proceso de interacción de los docentes multigrado de diversos niveles educativos, pero que laboran en la misma localidad les permite identificarse con ciertos rasgos de la profesión docente en el medio rural, lo que Rosas (2003) denomina concepción pedagógica. Ésta hace referencia al significado que los profesores dan a su trabajo, aunado a la colaboración profesional como característica central en la transformación de las escuelas (Fullan y Hargreaves, 2001).

El proyecto estatal se consolidó como una alternativa para el desarrollo profesional, donde las Comunidades Docentes Multigrado recuperaron la experiencia en la interacción de espacios comunitarios, son comunidades de aprendizaje organizadas que se configuran en la cooperación y trabajo conjunto.

La evaluación externa realizada por el Dr. Javier Guerra Ruiz Esparza adscrito al Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, permitió medir el impacto de las acciones de todo el proyecto local, mediante visitas a las escuelas a entrevistar a los docentes. En las conclusiones de su informe destaca los comentarios del CAEM (Guerra, 2015):

- El Dplomado ofreció la posibilidad a los docentes de reconocerse como sujetos nuevos en su práctica, los reposicionó y ofreció un espacio para revalorarse, para reestructurarse.

- El proyecto atendió a las escuelas de educación indígena que se encuentran alejadas y son de escasos recursos, por esto las fortalezas de esta experiencia es la inclusión de población menos atendida por la política pública.

Entre las conclusiones y recomendaciones finales del informe, se hace referencia a la planeación didáctica como uno de los puntos de mayor impacto en los docentes, pero a su vez, la necesidad de desarrollar estrategias específicas para preescolar y telesecundaria, dos niveles educativos con menor énfasis documentado en el aspecto multigrado:

> En lo que respecta al desarrollo de las actividades del trayecto formativo, los maestros manifestaron el interés por los contenidos que se trabajaron, de manera especial, la planeación didáctica para escuelas multigrado fue uno de los mejor ponderados. Sin embargo, es importante seguir desarrollando estrategias de planeación para los niveles de telesecundaria y preescolar, de igual manera procurar que se cuente con los ficheros correspondientes para estos niveles (Guerra, 2015).

Cabe destacar como valoración de la experiencia, la necesidad de una política de seguimiento, en el mismo informe se expresa, “entre las debilidades es la falta de seguimiento, expresada en el foro como “La innovación les va a durar el mismo tiempo que el apoyo” (Guerra, 2015).

Con base en las recomendaciones y aplicación del proyecto, en el año 2015, el proyecto estatal se volvió a operar, ahora denominado “Desarrollo profesional en comunidades docentes multigrado para la equidad y la inclusión en municipios participantes en el programa nacional para la prevención social de la violencia y la delincuencia”. Para este año se focalizaron 88 escuelas multigrado y se contó con la participación de 150 docentes, beneficiando a 2250 estudiantes de los municipios de Ciudad Valles y San Luis Potosí.

Tabla 42. Población objetivo por nivel y servicio educativo

Nivel y servicio	Sostenimiento	Grupos	Docentes	Escuelas
Preescolar General	Estatal Transferido	23	23	20
Preescolar Indígena	Estatal Transferido	5	5	4

Primaria General	Estatal Transferido	59	59	31
Primaria Indígena	Estatal Transferido	9	9	5
Telesecundaria	Estatal Transferido	54	54	28
Totales		**150**	**150**	**88**

Fuente: Proyecto Estatal (2015).

Para ese año, participaron 51 escuelas unitarias, 31 escuelas bidocentes y 6 escuelas tridocentes.

Tabla 43. Población objetivo por nivel y servicio educativo

Nivel y servicio	Sostenimiento	Unitario	Bidocente	Tridocente	Total
Preescolar General	Estatal Transferido	18	2	0	20
Preescolar Indígena	Estatal Transferido	5	0	0	5
Primaria General	Estatal Transferido	9	16	6	31
Primaria Indígena	Estatal Transferido	5	0	0	5
Telesecundaria	Estatal Transferido	14	13	0	27
Totales		**51**	**31**	**6**	**88**

Fuente: Proyecto Estatal (2015).

A manera de cierre, se puede mencionar que, la experiencia estatal de San Luís Potosí, favoreció la integración de los docentes multigrado al concretarse la articulación de la educación básica, como lo refiere el Acuerdo 592. La comprensión del Plan de Estudios y los Programas 2011 permitió a los docentes identificar el trayecto de formación de los estudiantes de educación básica e impulsar acciones pertinentes para la mejora de los aprendizajes, desde la vinculación del trabajo colaborativo a través de colectivos docentes.

La continuidad del proyecto estatal quedó suspendida en el 2016, ya que en el PIEE desapareció el servicio multigrado como beneficiario y desaparecieron los proyectos locales como forma de financiamiento de la política federal para las entidades.

5.5. Especialidad en Docencia Multigrado en Veracruz

La Especialidad en Docencia Multigrado tiene sus antecedentes en cursos complementarios y optativos en educación multigrado para la formación de profesores y licenciados en Educación Primaria, impartidos por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) desde la década de los sesenta.

Como antecedente de las acciones en educación multigrado impulsadas por la BENV se considera el desarrollo del primer *Seminario de Educación Rura*l, efectuado en septiembre del año 1963 en la Normal, impartido en un inicio por profesor argentino Luis F. Iglesias, con amplia experiencia en escuelas unitarias en su país de origen. En ese mismo año, se establece como curso obligatorio del último año de la Normal, la asignatura "Organización y técnicas de trabajo en escuelas unitarias". Las actividades que los estudiantes de la carrera de Profesor en Educación Primaria desarrollaron a través de esa materia fueron principalmente el diseño de guiones didácticos para multigrado (Gobierno del Estado de Veracruz, 1965).

La BENV con la intención de brindar a los estudiantes espacios de observación y práctica crea a finales de los sesentas, en distintas localidades, las Escuelas de Experimentación Pedagógica Unitarias Anexas a la Normal. Desde entonces, se cuenta con tres primarias unitarias anexas que han cambiado de sedes al aumentar la matrícula escolar.

A estos anexos unitarios han llegado diferentes tipos de visitantes para desarrollar actividades de observación, práctica o investigación. Han sido estudiantes, docentes e investigadores de diversas instituciones y dependencias estatales y nacionales como: la BENV, la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), la Universidad Veracruzana (UV), diversas Normales de Veracruz, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). También han llegado investigadores de universidades de Estados Unidos e Inglaterra.

Los docentes de los distintos anexos unitarios se destacaron, desde su creación, por la puesta en práctica de las estrategias, técnicas y elaboración de materiales para atender de forma simultánea y diferenciada a los seis grados de primaria. La mayoría de estos profesores fueron egresados de la BENV y se habían formado en la asignatura de "Organización y técnicas de trabajo en escuelas unitarias". Después de varios años en servicio, varios de ellos se integraron a la planta académica de la BENV. Algunos maestros de las primarias unitarias anexas también se desempeñaron al frente del Departamento de Escuelas Unitarias de la SEV, fortaleciendo con su experiencia la formación de docentes en primarias multigrado.

En la década de los años ochenta, cuando los programas de formación de docentes de educación básica se elevaron a nivel licenciatura, la BENV mantuvo el curso sobre

educación multigrado como un espacio co-curricular, es decir, como una asignatura complementaria a la malla curricular del plan de estudios nacional. En el *Plan de estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria* (LEP) (SEP, 1997), los docentes de la Normal tomaron de base el curso "Organización y técnicas de trabajo en escuelas unitarias" para diseñar la Asignatura Regional contenida en la LEP, que se denominó *La enseñanza en grupos multigrados* (SEC-BENV, 2003). El programa de esta asignatura recuperó la metodología y las herramientas pedagógicas para multigrado desarrolladas en la BENV décadas atrás.

En el 2002, el equipo de la SEP que diseñó la PEM 2005 recuperó la experiencia pedagógica de los maestros de dos primarias anexas unitarias de la BENV, como el trabajo por rincones y los guiones didácticos. Ambas propuestas fueron integradas en el manual de la PEM 2005 (SEP, 2005).

Las continuas visitas a los anexos unitarios de la BENV por los docentes de diferentes colectivos multigrado del estado y país, hacía evidente la ausencia de un programa de atención a los docentes en servicio que les brindara opciones de mejora en su práctica.

En 2011 se funda la Unidad de Estudios de Posgrado (UEP) de la BENV. Una de sus primeras acciones fue la creación de dos programas de maestría con orientación profesionalizante en el área de la educación física y con la temática de innovación educativa. A partir de la amplia experiencia y tradición en educación multigrado de la Normal, entre 2013 y 2014 se diseñó la Especialidad en Docencia Multigrado con la finalidad de "contribuir a la profesionalización de un sector del magisterio de educación básica que demanda una formación especializada para la enseñanza y la gestión propia de escuelas con grupo multigrado", dirigida a maestros en servicio en primarias multigrado y a figuras de asesoría pedagógica que atienden este tipo de centros educativos (UEP-BENV, 2015, p.6).

El trayecto formativo de la Especialidad contempla tres dimensiones del trabajo docente en multigrado: histórica, social y pedagógica, que se desarrollan en tres campos de formación: 1) Historia y aportes de la educación multigrado; 2) Desarrollo curricular y atención de la diversidad; 3) Ambientes de aprendizaje y gestión. De manera transversal, se integra el eje: Pensamiento docente reflexivo.

La malla curricular está conformada por dos tipos de espacios: seminarios y talleres; los

primeros se enfocan al análisis de problemáticas más generales de la educación multigrado, la revisión de investigaciones en el campo y el estudio de nociones teóricas que permitan ampliar la comprensión de los procesos del trabajo docente en estos contextos escolares. En los talleres se enfatiza la recuperación de saberes pedagógicos de los estudiantes y de otros docentes, así como la experimentación de propuestas de innovación educativa. A lo largo de los cursos, los estudiantes deben diseñar una proyecto de intervención pedagógica, desde criterios de calidad, pertinencia y equidad educativa.

El programa contempla cuatro trimestres, los primeros tres se integran por dos seminarios y un taller, y el último trimestre se compone de un taller. En total hay diez espacios curriculares: seis seminarios y cuatro talleres (UEP-BENV, 2015).

Figura 6. Mapa curricular de la Especialidad Multigrado que oferta la BENV

1er Trimestre	2º Trimestre	3er Trimestre	4º Trimestre
Origen y desarrollo histórico de la escuela multigrado S1	Planificación didáctica y recursos para el aprendizaje S3	Organización del grupo escolar S5	Aportes a la educación multigrado T4
Conocimiento del grupo multigrado T1	Propuesta pedagógica T2	Intervención pedagógica T3	
Trabajo conjunto con padres de familia S2	Evaluación de los aprendizajes S4	Experiencias educativas exitosa S6	

Campos de formación	Historia y aportes de la educación multigrado
	Desarrollo curricular y atención a la diversidad
	Ambiente de aprendizaje y gestión
Eje transversal	Pensamiento docente reflexivo
Espacio curricular	S= Seminario
	T = Taller

Fuente: UEP-BENV (2015, p.30).

El plan de estudios tiene una modalidad presencial, con 180 horas de clases bajo la conducción de un académico y 620 horas de trabajo independiente, en total 800 horas

que equivalen a 50 créditos.

De acuerdo a la estructura del mapa curricular, los cursos pretenden articular la teoría y la práctica, así como una perspectiva holística del trabajo docente en multigrado.

> Se realiza un seminario y posteriormente se abren dos sesiones de taller, se vuelve a abrir otro seminario y se realizan otras dos sesiones de taller, se articula el trimestre. Digamos que empiezan a ver el contexto histórico de la escuela rural mexicana y en el taller se empieza a indagar en cosas de la comunidad. En el otro seminario de trabajo conjunto con padres, se revisan estudios sobre la participación de los padres en la escuela y en el siguiente taller se completa el diagnóstico con información de las familias y sus formas de participación (…). Y el último trimestre de la especialidad solo es un taller, en donde los estudiantes desarrollan una experiencia de intervención (…) que integre los elementos de seminarios y talleres (…) que conjunte las tres dimensiones del programa (Ver_Meso_Ent Ind_#1_SEP_AEL)

En el diseño del plan de estudios de posgrado participaron tres docentes que laboraron en las primarias unitarias anexas de la BENV, dos de ellos se incorporaron a la planta docente de la Normal e impartieron la Asignatura Regional de la LEP 1997. Para el diseño de los talleres también se invitó a otros docentes con trayectoria en multigrado en las escuelas unitarias anexas y en otros planteles multigrado de la entidad, con la intención de recuperar la experiencia acumulada de la BENV y del estado.

> Para el diseño de todos los espacios curriculares (...), nuestro criterio principal fue invitar a expertos sobre la temática, buscamos maestros directamente involucrados en multigrado, maestros de los anexos unitarios en la Escuela Normal Veracruzana, ellos volvieron a recobrar el protagonismo que habían tenido desde los sesentas (Ver_Meso_Ent Ind_#1_SEP_AEL).

Asimismo se contó con la colaboración de docentes de la UPV y UV, así como de investigadores de la RIER con el fin de tener el aporte de la investigación en el campo de la educación multigrado, que debe incluirse en un programa de posgrado. El equipo que diseñó el programa fue coordinado por la Dra. Lucila Galván Mora, quien en ese momento tenía bajo su responsabilidad la Jefatura de la UEP.

El proceso de diseño se hizo a lo largo de un año, en el cual se trabajó por momentos de manera individual a través de comunicación a distancia con el equipo externo de la BENV y de manera alterna se realizaron sesiones de trabajo cada dos o tres meses entre pequeños grupos para la elaboración de espacios curriculares específicos, así como

reuniones generales con todo el grupo diseñador. En 2014, la SEV otorgó la autorización estatal como programa de posgrado y en 2017 se obtuvo la acreditación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de Educación (DGESPE) de la SEP. Para la coordinación de la Especialidad obtener la validación del programa fue un proceso tardado y complejo, en el que por momentos no se tenía claro los procedimientos. Aunado a ello, como institución normalista se tuvo que empatar los criterios de la DGESPE y los estipulados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), al ser una institución de educación superior. También se consideraron algunos lineamientos del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) con el propósito de tener un referente sólido para la definición de los créditos (Ver_Meso_Ent Ind_#1_SEP_AEL).

La Especialidad optó por un esquema autofinanciable, es decir, con sostén derivado de recursos obtenidos por el cobro de inscripción y mensualidades a los estudiantes, ya que a nivel estatal y federal son muy limitados los programas de apoyo a posgrados con orientación profesionalizante. Y para acceder a los pocos recursos que existen, las escuelas Normales tienen trabas administrativas por no ser instituciones con figura moral y autonomía propia, las gestiones se deben hacer a través de la SEP y las secretarías de educación de los estados.

En la emisión de la convocatoria de la primera generación, en 2015, la UEP no solo tuvo que resolver la limitación de recursos (que genera múltiples dificultades de operación), también se enfrentó a otros retos: estar en un proceso avanzado de revisión y trámite ante la DGESPE, pero con un plazo incierto para la obtención de la acreditación; la dificultad para difundir la convocatoria en las zonas escolares donde se concentran las escuelas multigrado por la orografía accidentada de la entidad; enfrentarse a la visión marginal que la escuela multigrado tiene en el imaginario colectivo de AEL y docentes, pues aunque en las zonas escolares los supervisores y docentes expresan la necesidad de recibir formación en multigrado, para varios de ellos no tiene sentido el cursar un programa profesionalizante sobre un tipo de organización escolar donde no se quiere permanecer.

> Un obstáculo (…) cuando sale la convocatoria, fue esta percepción (que) tenemos tantos maestros multigrado, que expresan la necesidad de formación (…) y les llegas con una especialidad y les dices que es de multigrado, te contestan: qué le pasa a esta maestra, ¿quiere que estudie algo de donde yo me quiero ir?

(Ver_Meso_Ent Ind_#1_SEP_AEL).

Los docentes que se interesaban en el programa, expresaban la dificultad de cubrir sus costos. Por las distintas dificultades ya expuestas, la primera generación que cursó la Especialidad, entre 2015 y 2016, estuvo conformada por un grupo pequeño de seis estudiantes; en su gran mayoría jóvenes que tenían uno o dos años de ingresar al servicio, con limitaciones económicas para cubrir su traslado y estancia en Xalapa por tener un bajo sueldo de base.

> La gran mayoría de los estudiantes fueron maestros de nuevo ingreso al servicio que no tienen ningún pago extra, ninguna compensación, ningún quinquenio, no tienen Carrera (Magisterial), no tienen estímulo. Para ir a las sesiones pagan pensión, gasolina, transporte; tienen el mismo sueldo base que otro maestro (de escuela de organización completa), ganan 5 mil pesos mensuales y de ahí va la gasolina, el transporte, los materiales (…) A pesar de esto, los seis estudiantes cubrieron la Especialidad en su totalidad y se responsabilizaron de sus trabajos (Ver_Meso_Ent Ind_#1_SEP_AEL).

Estas circunstancias y condiciones limitadas para que docentes de multigrado accedan a espacios de formación, también han sido expuestas en las dimensiones del análisis como la de formación docente y condiciones laborales en el capítulo anterior.

Al igual que los otros programas que oferta la UEP, el proceso de selección a la Especialidad contempló la entrega de documentación académica requerida (para este programa se debe contar con el grado de licenciatura); una constancia de adscripción emitida por la autoridad educativa inmediata, la cual compruebe que el aspirante está en servicio; una entrevista y la aprobación del Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI-III) aplicado por el CENEVAL.

Los recursos generados por las aportaciones de los estudiantes se destinaron a sueldo y viáticos de docentes externos, adquisición de bibliografía especializada y otros materiales de operación como papelería. Las instalaciones y el pago de los profesores de la BENV, que forman parte de la planta docente de la Especilidad, son gastos absorbidos con fuertes limitaciones financiera por parte de la Normal, que en los últimos años ha tenidos recortes presupuestarios, que incluso no le han permitido cubrir las necesidades materiales de las licenciaturas en educación básica que oferta. Estas condiciones precarias menguan la calidad de los servicios educativos de la institución.

> No tenemos espacios suficientes, no tenemos aulas para los programas del posgrado, pues la normal renta sus espacios para poder tener recursos. Se ve obligada al no recibir los recursos del estado y la federación, no sólo de esta administración que desfalcó, sino de años atrás (…).¿Cómo ha subsistido la Normal?, porque he ido a otras normales que se están casi cayendo. Aquí se subsiste con la renta de lo que puede, se renta el auditorio, los salones, la biblioteca, hasta el espacio de enfrente para vender tamales, gorditas, globos. De verdad, ¡renta lo que puede! También renta las canchas, campos, y la alberca(…), así subsiste. La normal son dos manzanas que hay que mantener: agua, energía, pintura, mobiliario, baños; tenemos como 1300 estudiantes (…) y sin dinero (Ver_Meso_Ent Ind_#1_SEP_AEL).

Para la coordinadora de la Especialidad, las fortalezas que ha tenido el programa en su implementación se ubican en la generación de experiencias formativas, contempladas en el diseño de los cursos, que han sido resultado de espacios, actividades y materiales de apoyo donde se conjugan la recuperación y problematización de la práctica docente de los estudiantes, el análisis de experiencias innovadoras de docentes y proyectos educativos, así como el diálogo con investigadores especialista en multigrado de instituciones nacionales e internacionales como: el DIE del IPN, el INIDE de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" de El Salvado, la Universidad de Oriente de Cuba y el Ministerio de Educación de Uruguay. La mayoría de estos espacios fueron gestionados en alianza con la RIER (Ver_Meso_Ent Ind_#5_SEP_AEL).

Otra de las principales fortalezas, identificadas a través del proceso de acompañamiento cercano con los estudiantes, es que todos comenzaron a gestionar y colaborar en acciones de capacitación a docentes de escuelas multigrado. Algunos en los CTE de su zona escolar y otros incluso como asesores de diferentes Consejos de un sector escolar.

> Los estudiantes, incluso antes de entrar a la titulación, se empiezan a colocar: Arturo, Darío y Mariana están (asesorando) a pequeños grupos de compañeros de la zona, empiezan a impactar en las zonas escolares (…). Ángel se vuelve coordinador de colegio. En el caso de Irma empezó a trabajar con tres colectivos de la zona, son cerca de 75 maestros multigrado y ahora ella trabaja con las coordinadores de los tres colegios, pero aparte creó un grupo informal abierto para maestros multigrado de su zona. Y Sonia empezó a trabajar con el colectivo multigrado de su zona y ya le pidieron apoyo como asesora para un Consejo Técnico de otra zona para que les fuera a hablar sobre planeación multigrado. Todos están muy activos… ya están trabajando directamente con maestros; incluso uno de ellos acaba de decidir aplicar para ATP porque dice: lo mío es asesorar y ya

> aplicó y sí quedó para su plaza de ATP, se va a ir a una zona donde hay escuelas multigrado (Ver_Meso_Ent Ind_#1_SEP_AEL).

Asimismo, la gran mayoría de los estudiantes han presentados sus proyectos desarrollados en la Especialidad en foros, coloquios y encuentros en Veracruz y otras entidades. Dos estudiantes también compartieron experiencias pedagógicas en un taller para maestros multigrado salvadoreños.

En la evaluación final que hicieron los estudiantes de la Especialidad, valoraron de manera satisfactoria: el plan de estudio, los materiales de apoyo y la coordinación de los docentes de todos los cursos. Los aspectos que evaluaron como áreas de oportunidad son: aumentar el número de clases, pues a pesar de las dificultades en el traslado y el hospedaje en Xalapa, dijeron requerir de más sesiones presenciales para profundizar en el dominio del currículo y en didácticas específicas desde metodologías multigrado; mejorar los cursos de apoyo en inglés, que cursan los estudiantes de todos los programas de posgrado de la UEP; brindar mejores y más instalaciones, la disponibilidad de una aula de medios y de Internet (Ver_Meso_Ent Ind_#5_SEP_AEL).

Las evaluaciones que hicieron la SEV y la DGESPE de la primera generación fueron favorables y permitieron la autorización de dos generaciones más de la Especialidad. En consecuencia, la UEP abrió la convocatoria de la segunda generación durante el semestre de enero a junio del 2018; recibió 17 solicitudes de aspirantes, pero únicamente siete aprobaron el examen de admisión del EXANI-III. Los cursos iniciaron el 1 de septiembre de 2018.

El equipo coordinador de la Especialidad ha valorado la opción de una modalidad a distancia, como posible alternativa para ampliar el universo de atención. Sin embargo, la BENV no cuenta con los recursos suficientes y el personal especializado para construir una plataforma y el diseño instruccional. Además se ha discutido si un programa virtual es pertinente a la necesidad que tiene los maestros de escuelas unitarias de sentirse acompañados en un espacio donde puedan interactuar de forma presencial con otros docentes.

Para la coordinación de la Especialidad y de la UEP resulta prioritario encontrar programas de apoyo que les permitan mejorar los servicios y brindar becas que cubran un porcentaje de la inscripción y las mensualidades de los docentes y ATP que sean

aceptados en el programa. Asimismo, han proyectado avanzar en ampliar el número de docentes internos y fortalecer el cuerpo académico de la BENV, con el fin de reducir costos y lograr la sostenibilidad del programa.

A nivel nacional, esta Especialidad representa el único programa de posgrado sobre docencia multigrado. Esta propuesta profesionalizante recupera la experiencia de varias décadas de la BENV en la formación de maestros en primarias unitarias. También muestra una malla curricular que propone la articulación de la reflexión e innovación de la práctica pedagógica de los maestros, nutrida de experiencias reconocidas por su pertinencia y de los aportes de la investigación en multigrado. En cuanto al proceso de diseño e implementación, la UEP ha establecido alianzas con varias instituciones de educación superior nacionales e internacionales y de otros actores como la RIER.

Se observa un proceso sistemático y fundamentado en el diseño, la implementación y el seguimiento de la Especialidad. No obstante, es resultado del esfuerzo de una institución como la BENV que debe "nadar contra corriente" ante una política educativa federal y estatal que en este caso, como en otros, ha brindado pocos soportes institucionales en materia de formación docente de maestros con grupos multigrado.

5.6. Conclusiones de las Experiencias Estatales

La descripción de cinco experiencias de atención a escuelas multigrado desarrolladas en Durango, Guanajuato, Yucatán, San Luís Potosí y Veracruz, permite realizar algunas reflexiones en relación al diseño, desarrollo y seguimiento de tales iniciativas estatales, además de identificar algunos aspectos compartidos.

Para la instauración de acciones estatales, las AEL de los cinco estados han ejercido su margen de autonomía y atribución en la prestación de los servicios educativos en educación básica, determinado en el Artículo 13 de la Ley General de Educación. De igual manera, han asumido responsabilidades conferidas en los artículos 32 y 33 para el desarrollo de medidas orientadas a establecer condiciones para una mayor equidad educativa en los servicios, regiones y localidades con mayor rezago educativo, dispersión y vulnerabilidad, como sucede con la población atendida en las escuelas multigrado. Estas acciones y programas emprendidos por las entidades estudiadas tienen como marco una política de descentralización gestada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992.

A más de 25 años de la firma del ANMEB, las acciones de política educativa desarrolladas por estos Estados, reflejan algunas limitaciones en los procesos de federalización y concurrencia entre la AEF y las AEL para la mejora de la prestación de los servicios educativos, para el caso de los centros educativos multigrado. Ya que como se ha expuesto en los apartados anteriores, la SEP no cuenta con programas específicos para escuelas multigrado, en consecuencia tampoco tiene una estructura administrativa, ni un presupuesto. Como se analiza en el capítulo anterior, las AEF han desarrollado acciones dispersas en diferentes áreas y dependencias federales que llegan a las escuelas multigrado. Frente a estas condiciones, las AEL de los cinco estados han decidido desarrollar intervenciones locales para el multigrado desde criterios de inclusión, equidad educativa, incluso como estrategias orientadas a garantizar la cobertura de la educación básica en localidades de gran dispersión como es el caso de Durango. Se observa el esfuerzo de los estados por alinear sus acciones a la normativa federal, pero en ocasiones tienen limitaciones para encontrar los referentes organizativos, administrativos, pedagógicos y presupuestales de la federación para la consecución de sus programas y acciones locales. Pese a ello, las entidades federativas desde una visión integral han desarrollado acciones en diversos ámbitos: adecuación curricular, orientaciones didácticas, formación continua y profesionalización de docentes, gestión escolar, creación de figuras de acompañamiento y asesoría pedagógica itinerantes y descarga administrativa para los maestros. Estas acciones centran sus estrategias y recursos en dos aspectos: por un lado, mejora y fortalecimiento de las prácticas docentes de maestros de escuelas multigrado. Por otra parte, particularmente en el caso de Yucatán, instauración de condiciones institucionales más favorables en los procesos de gestión escolar. Ambos tipos de intervenciones tiene como fin último elevar la calidad de los servicios educativos en los centros educativos multigrado para garantizar la mejora de los niveles de aprendizaje de estudiantes en situaciones de mayor marginación y vulnerabilidad socioeconómica.

Aún con dificultades presupuestales y organizativas, las acciones ejecutadas en en los estados de Durango, Guanajuato, Yucatán y Veracruz comparten varias similitudes: se han mantenido durante más de un gobierno sexenal estatal, incluso sorteando cambio de partidos políticos en el poder, como el caso de la entidad norteña. Además, han creado áreas específicas y estructuras ocupacionales a nivel estatal, coordinados por personal

con amplia trayectoria y conocimiento del campo educativo para la planeación, desarrollo y seguimiento de los programas.

Las acciones reseñadas también cuentan con la disposición de recursos estatales o generados de manera autogestiva, como el caso de la Especialidad de Veracruz, para su funcionamiento, que aunque son limitados, permiten depender en menor medida de los menguados recursos federales dirigidos a escuelas multigrado.

En el caso San Luís Potosí, la experiencia documentada se diseñó e implementó con el financiamiento del PIEE, durante los dos años en que este programa federal contempló en su población objetivo a las escuelas multigrado de educación básica. Aunque esta acción estatal dependió de un presupuesto federal, lo interesante a destacar es la coordinación entre instancias a nivel estatal como la SESLP y la Unidad 241 de la UPN, ubicada en la misma entidad. Además de ser un proyecto diseñado por AEL y actores educativos locales, que tuvo un proceso sistemático de seguimiento y evaluación con la participación de un cuerpo académico de la UPN.

Otro aspecto a resaltar es que en los casos de Yucatán y Durango han desarrollado acciones específicas para niveles educativos y tipos de servicio poco atendidos en educación multigrado como el preescolar, la secundaria y las escuelas de educación indígena.

De manera coincidente, las cinco experiencias estatales han apuntalado programas de formación en distintas modalidades para los docentes como estrategia medular para atender la mejora educativa en el medio rural, a través de la instauración y fortalecimiento del trabajo colegiado entre profesores, quienes en muchos casos se encuentran en situación de aislamiento. En Yucatán y Guanajuato, la formación de los profesores en multigrado, ha implicado crear una organización que opera a escala estatal y regional, aprovechando la estructura de supervisión ya existente en los estados.

En las entidades de Durango, Guanajuato y Yucatán han elaborado también reorganizaciones curriculares basadas en los Programas de Estudio vigentes y diseñado materiales educativos para responder a los retos que enfrentan los maestros en el trabajo con grupos multigrado. El proyecto de San Luís Potosí fomento el diseño de reorganizaciones curriculares elaboradas por los mismos docentes, agrupados en zonas escolares. Por su parte, los procesos sistemáticos en el diseño y la implementación de la

Especialidad en Docencia Multigrado de Veracruz representa un programa de posgrado profesionalizante que puede evaluarse como experiencia de innovación.

Los esfuerzos de los equipos y actores estatales para desarrollar acciones que buscan fortalecer la formación docente a través de talleres, cursos, diplomados y especialiidades presenciales o virtuales, no siempre fructifican. Abundan los casos de profesores que recibieron alguna de estas acciones y que solicitaron su cambio laboral a escuelas cercanas a las cabeceras municipales o a ciudades capitales estatales. La alta rotación docente exige a los equipos y actores estatales multigrado que cada Ciclo Escolar tengan que formar a nuevos maestros y que se dejen de aprovechar los conocimientos y experiencias de los docentes con experiencia multigrado. Mientras los programas de formación continua multigrado no sean acompañados de acciones que favorezcan y estimulen la permanencia de los docentes en escuelas multigrado (mediante apoyos económicos; dignificando sus condiciones de vivienda, alimentación y transporte en las comunidades donde se asientan las escuelas; garantizando la seguridad física de los profesores o diseñando acciones que promuevan el bienestar de las familias de los maestros), continuará el reto de la inestabilidad docente en escuelas rurales multigrado, sobre todo en las que se asientan en localidades mayores tasas de marginación, pobreza, inseguridad pública e incomunicación.

Por otra parte, los recursos económicos limitados con que trabajan los equipos y actores multigrado estatales no permiten que puedan contratar a figuras de apoyo permanentes y que las condiciones de trabajo de tales figuras sean precarias, ya que enfrentan inestabilidad laboral o deben atender con sus propios recursos y medios los traslados hacia las comunidades rurales, la compra de materiales y equipos escolares y de trabajo, entre otros aspectos. Tampoco han permitido el desarrollo sostenido y estructural de acciones para evaluar y monitorear el impacto de las actividades que han implementado, por lo que ésta es un área de oportunidad compartida de tales experiencias. Ello, sumado al desinterés de los grupos académicos nacionales y estatales para conocer, documentar y examinar las acciones estatales multigrado y sus impactos en los aprendizajes y condiciones de enseñanza en las escuelas.

Finalmente, hay que destacar el enorme esfuerzo con que trabajan los equipos y actores estatales, sumado a su compromiso e interés por fortalecer la educación multigrado. Son ejemplo que con recursos humanos y económicos limitados, es posible desarrollar

acciones significativas que ayuden a atender las condiciones de inequidad social y educativa que enfrentan los alumnos, docentes, figuras educativas y miembros de las comunidades rurales donde se asientan este tipo de escuelas.

Capítulo 6. Estrategia de consolidación de escuelas

6.1 Antecedentes

El 19 de noviembre de 2016 la SEP dio a conocer el Comunicado 493 en el cual anunciaba el Plan de Reconcentración de Escuelas Rurales, ello en el marco de la estrategia de inclusión y equidad de la Reforma Educativa. En el Comunicado se informó sobre el plan para cerrar miles de escuelas rurales en el país, bajo el argumento que "de 200 mil planteles de educación básica, 100 mil concentran sólo el 14 por ciento de la plantilla escolar en localidades dispersas, con los peores resultados y la menor inversión". El entonces Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, señaló que "con la reconcentración de escuelas, se tendrá un gasto más eficiente, y se beneficiará a los alumnos en planteles con organización completa, con educación de calidad y con todos sus profesores" (SEP, 2016).

Las acciones de consolidación[64], es decir, las que implican el cierre de escuelas rurales establecidas en comunidades con un número reducido de matrícula a fin de que sus alumnos sean atendidos en establecimientos escolares de mayor tamaño, no son nuevas y se han implementado en diversos contextos nacionales (específicamente mediante los internados indígenas a cargo del Instituto Nacional Indigenista inicialmente y por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de forma posterior) e internacionales, como Chile y Colombia.

Tales políticas se apoyan en varios postulados (Howley, Johnson y Petrie, 2011; Berry y West, 2005):

e. Mantener abiertas las escuelas en pequeñas localidades rurales es costoso en términos económicos para el Estado.
f. Concentrando estudiantes y recursos en las escuelas consolidadas, éstas pueden proveer mejores condiciones de enseñanza a un menor costo para el Estado.
g. Las escuelas de mayor tamaño ofrecen condiciones para ofrecer educación de mayor calidad en relación a las pequeñas.

[64] A lo largo de este Capítulo nos referiremos a las políticas de consolidación y no de concentración debido a la carga semántica que tiene esta última palabra, la cual remite a procesos dolorosos vividos durante conflictos bélicos internacionales del siglo XX.

h. Relacionada con la anterior, se valora positivamente la instrucción especializada por parte de los docentes, tanto en grados como en áreas.

Durante los estudios preparatorios de la presente evaluación obtuvimos datos de que el Plan de Reconcentración de Escuelas Rurales se estaba ya desarrollando en algunas entidades, por lo cual se decidió incluir esta temática como una categoría emergente dentro de la evaluación. Ello, para obtener información general que permitiese conocer cómo ha sido su implementación en las diversas entidades examinadas, así como conocer la percepción que sobre el Plan tuviesen las autoridades del nivel macro. Debido a que el tiempo y los recursos disponibles solo permitieron hacer la visita a ciertas escuelas multigrado a partir de los criterios expuestos en el apartado metodológico, no existió la posibilidad de realizar el trabajo de campo en establecimientos que hubiesen recibido a alumnos de escuelas rurales consolidadas. Es por ello, que los datos que en este Capítulo no se incluye información del nivel micro.

En el caso de México, se han desarrollado un par de experiencias de consolidación a nivel estatal en Chihuahua y Sinaloa. En el primer caso se crearon los Centros Regionales de Educación Integral (CREI) en las regiones más apartadas del Estado, con la finalidad de incrementar el nivel de la educación básica y la calidad de vida en las comunidades en que se establecieran los CREI (Periódico Oficial del Estado de Chihuahua, 2004). Ello implicó proporcionar alimentación en los centros escolares y transporte gratuito para trasladar a estudiantes de escuelas multigrado que se cerraron y a niños en edad escolar de comunidades que no contaran con servicios educativos.

En el segundo caso, el Órgano Oficial del Gobierno del Estado publicó el Decreto que crea las Escuelas Rurales de Concentración en la entidad (Secretaría de Gobierno del Estado de Sinaloa, 2015), con la finalidad de reducir el rezago, ampliar la cobertura y favorecer la equidad educativa. Así, en un mismo centro escolar se pretende ofrecer servicios de albergue, comedor, educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior en jornadas ampliadas. La primera escuela rural de concentración se estableció en la localidad de Santa Gertrudis, municipio de Badiraguato y proporciona servicios para los niveles antes mencionados, con excepción del superior.

Volviendo al Plan de Reconcentración de escuelas anunciado por la SEP en el año 2016, de manera inicial se planeó pilotearlo en San Luis Potosí y Campeche. Sin embargo, ello solo ocurrió en la segunda entidad al sur del país, ya que en SLP no hubieron condiciones

para realizar la prueba piloto, debido a las complejas características geográficas de las localidades rurales: altamente dispersas en espacios medioambientales diversos, como semidesierto, bosque o de clima tropical.

Así, con el apoyo del gobierno estatal de Campeche, se desarrolló a partir del Ciclo Escolar 2017-2018 el Programa de Consolidación de Escuelas. Con éste se proporcionaron autobuses escolares gratuitos que cubren 35 rutas a 49 escuelas de 10 municipios. Además, el Programa incluyó la entrega de becas para transporte a estudiantes rurales campechanos, quienes reciben una tarjeta bancaria en la cual se depositan cada semestre 2 mil 240 pesos a quienes viven cerca de su centro escolar y 4 mil 480 a aquellos que están a más de 40 kilómetros (La Jornada, 2017).

A solicitud de la Red Temática de Investigación de Educación Rural, autoridades de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, mediante el oficio SEB/UR300/STCDN/005/2016, informaron que las acciones de consolidación de escuelas rurales formaban parte de la Estrategia la Escuela al Centro a través de la cual se pretende que las escuelas de organización completa atiendan a la población con mejores condiciones materiales y métodos educativos, organización escolar, infraestructura, conectividad, idoneidad y suficiencia de docentes y directivos “que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. Sin embargo, no se han dado a conocer de manera pública y transparente los estudios y análisis técnicos con los que, en caso de existir, las autoridades se basaron para desarrollar el proyecto de concentrar alumnos de pequeñas localidades rurales en establecimientos de organización completa.

6.2. Implementación

El programa de cierre de escuelas en Campeche se inició de manera formal durante el Ciclo Escolar 2017-2018 y se le bautizó como Programa de consolidación de escuelas y transporte escolar gratuito “Aprender en Grande”. Se seleccionaron para su cierre a escuelas comunitarias del CONAFE y escuelas regulares (atendidas por la SEP) que contasen con una matrícula total menor o igual a 30 alumnos en el Ciclo Escolar 2016-2017 y con tendencia decreciente en el número de alumnos matriculados en los últimos

dos ciclos escolares[65]. Más allá de tales criterios generales, no existe información pública de por qué se seleccionaron algunas escuelas y otras no.

Aun cuando no existen estudios públicos que examinen el impacto de tales acciones implementadas en Campeche, funcionarios de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP y las Oficinas Centrales del CONAFE enviaron a algunas entidades un número determinado de escuelas que debían cerrarse, en ocasiones tal dato iba acompañado del nombre y clave de los centros escolares susceptibles para ser eliminados. Ello se determinaba a partir de la cercanía de la escuela en relación a otros centros escolares. Eran los funcionarios estatales de ambos subsistemas quienes verificaban en qué escuelas podía efectivamente llevarse a cabo tal acción. Por ejemplo, en el caso de Chiapas, durante el Ciclo Escolar 2017-2018, la meta fue cerrar escuelas de CONAFE en 213 comunidades rurales. Finalmente, 133 han sido consolidadas en establecimientos de mayor tamaño:

> No se logró la meta (…). Los maestros no quieren saber nada de la Reforma Educativa, no quieren saber nada de evaluación y precisamente esto era parte de la Reforma Educativa. Entonces sí fue muy difícil lograr en ciento treinta y tres servicios, donde la gente realmente no quería cambiarse de sistema educativo y fue un gran convencimiento ahí el que se tuvo que hacer (Chis_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

En el caso de Yucatán se documentó el cierre de ocho escuelas comunitarias al inicio del Ciclo Escolar 2017-2018, lo cual involucró a alrededor de 90 estudiantes. La selección de los establecimientos se realizó en las Oficinas Centrales del CONAFE: “A nosotros nos los mandaron el listado, porque es un proyecto a nivel nacional (…). Nos dicen: ´Tienes que cederle a la Secretaria de Educación este número de servicios educativos´ (…) Los puedes canjear [se refiere a los centros escolares] o puedes poner este y quitar el otro (Yuc_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

En Sinaloa las AEL del CONAFE reportaron que planeaban concentrar a alrededor de 450 alumnos durante el Ciclo Escolar 2017-2018, pero finalmente lo lograron con 192:

> Cuando se les planteó a los padres de familia [el cierre de escuelas] le dijeron que iban a ir a una escuela con un maestro titulado. Entonces convencieron a los padres (…), con la dotación de material de libros y de becas (…). Pero al final (…) quedaron

[65] Véase: https://educacioncampeche.gob.mx/noticia/904/destaca-campeche-a-nivel-nacional-por-programa-aprender-en-grande

> la mitad, el 50% de los alumnos quedaron fuera (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Autoridades de Guanajuato reportaron que en la entidad 112 niños que ingresaron al Programa de Consolidación durante el Ciclo Escolar en cuestión, pero que ello se alcanzó a través del cambio de sistema: CONAFE cedió los centros escolares a la SEP, es decir, no se cerraron las escuelas (Gto_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

De acuerdo a los informantes, en Chiapas, Sinaloa y Yucatán las acciones de consolidación no fueron acompañadas de transportación gratuita para los alumnos. Solo se proporcionó una beca para compensar a las familias los gastos inherentes a los traslados a las escuelas. De esta manera, se ofreció la beca Acércate a tu Escuela dirigida a estudiantes consolidados provenientes de escuelas comunitarias del CONAFE. El monto de la beca es claramente insuficiente para cubrir los gastos relacionados al traslado y alimentación de los estudiantes: $350 pesos mensuales por alumno:

> La escuela [de CONAFE] se cierra y los niños se trasladan a la escuela más cercana del sistema regular [como apoyos a los alumnos], se les asignó la beca dentro de otra escuela y se les dieron sus materiales (…). Si tenían que llegar a la otra escuela caminando, el apoyo es una forma de motivarlos para que asistan a la escuela (Chis_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

> Te voy a decir honesta y sincera: el proyecto es bueno pero la realidad no es así ¿Por qué? ¿Qué sucede? Si tú dices: “Te voy a poner transporte”, ¿quién te lo va poner?, ¿quién te lo va a pagar?, ¿quién los va a dar? ¿El presidente municipal? No te da nada, y lo sabemos, y más ahora que ya estamos de salida de este sexenio, menos te lo dan. Entonces al chico, si nosotros le quitamos su escuela, va a dejar de ir a la escuela (…) Si [las familias] no tienen ni para comer el día de hoy, menos van a tener para transporte (Yuc_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

> Los niños no van a ir a la escuela grande, van a dejar de estudiar y estamos abandonando a los chicos de esa comunidad (…). Su economía no les presta para ir, aunque les des una beca de 350 pesos ¡Dios mío! ¡Si mi tanque de gasolina se lleva 900 pesos! Siento que es un chiste (Yuc_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

> Era un programa que venía a favorecer la no deserción, la calidad de la educación y la atención oportuna con maestros, con mayor infraestructura, pero no en el mismo lugar donde viven los niños (…). Pero se les dificulta a los papás por las distancias de una comunidad a otra que tenemos en la sierra de Sinaloa (Sin_Meso_Ent Grup_#1.2_CONAFE_AEL).

Los estudiantes deberían ser acompañados a sus nuevos centros escolares por figuras educativas proporcionadas por el CONAFE, cuya función era facilitar la integración de los

estudiantes en las escuelas, así como apoyar pedagógicamente en las áreas que los alumnos lo requirieran. Tal acompañamiento se proporcionó durante los meses de agosto a diciembre de 2017,

> La verdad sí nos dio mucho resultado la parte esa del acompañamiento, para que los padres de familia se sientan acompañados por alguien del CONAFE (…), así los padres de familia tienen cierta incertidumbre de que sus hijos van a ir a una escuela donde no conocen a nadie (…). [Se les acompaña] en la parte de la inscripción de los niños, platicando con los maestros de cuántos niños iban a venir, quiénes son los padres de familia, qué información se le puede dar para el que cuando entren los niños la adaptación sea mucho más rápida (…). Cuando inició el Ciclo Escolar era llegar y ver el desempeño de los niños, platicar con los maestros en qué se les puede apoyar para ir fortaleciendo las necesidades educativas que tengan en cuestión de lectura, cuestión de escritura, matemáticas. Y se puede trabajar en la comunidad y con los padres de familia se trabajaba también ciertas actividades en cuestiones de la transición, en cuestiones de cómo apoyar a sus niños en las tareas escolares (Yuc_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL).

De acuerdo a los testimonios recabados en Chiapas y Yucatán, tales figuras no siempre tuvieron un adecuado recibimiento por parte de los docentes y directivos de las escuelas de acogida, las cuales no necesariamente obtuvieron equipamiento para recibir a los nuevos alumnos:

> El director [de la escuela de acogida] era muy estricto, de que no podías pasar porque el reglamento de la escuela te dice que no pases (Yuc_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

> Entrevistador: En las escuelas concentradoras ¿se realizaron algún tipo de mejora para recibir más alumnos?
> AEL: No, porque la misma Secretaria [de Educación del Estado de Chiapas] no garantizó eso. Nos decían en las reuniones: “Sí los vamos a atender, pero no voy a tener ni sillas ni mesas para que los niños estén” (…). Hasta ahorita no sabemos que pasó, lo que sí sabemos es que se consolidaron esos niños y (…) sin haber mejores condiciones (Chis_Meso_Ent Grup_#4_CONAFE_AEL).

En Durango las AEL destacaron que en ese Estado el Programa de Consolidación no se efectuó:

> A los jefes de sector se les pidió un diagnóstico para ver en qué regiones, en qué zonas escolares era factible poder hacer esta concentración. Sin embargo, la geografía del Estado de Durango no permite esta posibilidad. Se concluyó que realmente este proyecto funcionaría muy bien a nivel central donde no existe la dificultad geográfica que aquí se tiene. Algo que se comentó también es el riesgo de

> separar a los niños del seno familiar porque tener que dejar su comunidad para irse a cierta escuela durante toda la semana, pues la geografía no permitía ir y regresar (…) Eso aquí es una barbaridad (…). Quedó en un mero proyecto (Dgo_Meso_Ent Grup_SEP_#4_AEL).

En ocasiones las autoridades estatales se enfrentaron con dificultades para consolidar escuelas, ya que encontraron pequeños establecimientos escolares que, aunque se ubicaban a cientos de metros de otros, su apertura se justificaba por el perfil de la población escolar que asistía a ellas. En cientos de localidades rurales existen escuelas cercanas unas de otras, pero que atienden a poblaciones estudiantiles que por diversas razones (por ejemplo, por las religiones que profesan los estudiantes) no se reúnen en un solo centro escolar. Por lo tanto, existen contradicciones entre la información documental (como los mapas con la ubicación de los centros escolares), con las realidades sociales, culturales, religiosas, políticas, económicas, geográficas y medioambientales que se viven en los territorios rurales, condiciones que han llevado a construir escuelas cercanas unas a otras. De ello nos habla un informante en Veracruz:

> En un lugar la cercanía de las escuelas es porque hubo un conflicto social en la comunidad (…), padres de familia inconformes con el sistema que estaba trabajando ahí pidieron el servicio de CONAFE (…) y así se abrió, ¡Y nuestra escuela está a cien metros de la de CONAFE! (…) CONAFE nos dijo: “No cerremos esa escuela, porque eso de estar volviendo a revivir una vieja rencilla sería muy conflictivo” (Ver_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

Al mismo tiempo, en Veracruz señalaron el proceso del cierre de escuelas fue cuidadoso: desde que fueron convocados para sostener reuniones virtuales informativas con autoridades centrales, hasta que delegaron la responsabilidad de la implementación con los supervisores. Sin embargo, en tal entidad no pudieron informarnos cuántas escuelas rurales habían sido cerradas.

Otro obstáculo que enfrentaron los funcionarios estatales para implementar las medidas de consolidación fue el corto tiempo asignado para desarrollarlas. Tales medidas requerirían de tiempo suficiente para ser planeadas, además, para consultar e involucrar a los diversos actores implicados, como docentes, alumnos, padres y madres de familia, transportistas. Sin embargo, testimonios destacaron que la instrucción para cerrar escuelas por parte de Oficinas Centrales de CONAFE,

> (…) llegó un mes antes de culminar el Ciclo Escolar anterior y querían que se hiciera lo más inmediato. Pero es complicado, hay muchos factores presupuestales, si hay infraestructura o no, si hay docentes suficientes para hacerlo, si la comunidad lo va

> aceptar o no. Muchos factores sociales que tienen que ver. Los padres decían: “Yo no quiero porque mi hijo tendrá que viajar uno o dos kilómetros a esa escuela, no me conviene ¿O me van a dar para mi pasaje, me van a dar transporte?” (Chis_Meso_Ent Grup_#4_CONAFE_AEL).

Esta premura de tiempo para desarrollar acciones de enorme complejidad llevó a las autoridades estales a no implementar la totalidad de las medidas determinadas por las autoridades centrales,

> Primero tienes que garantizar que efectivamente vas a tener mejor escuela. Con una estructura completa, con una infraestructura *chida*. Si no, ¿para qué me quitas el maestro, si ya lo tengo aquí? Aunque precariamente, ¿para qué me lo quitas? Entonces, nosotros no nos hemos animado [a cerrar escuelas] (…) No puedes decir [a los pobladores de las localidades]: “Es que te vas a ir allá”. Y te responden “Sí, pero allá está peor” (…) No le garantizas tener un director o su maestro de inglés” (Gto_Meso_Ent Grup_#5_SEP_AEL).

En algunas regiones de Guanajuato y Chiapas, la consolidación de escuelas no se realizó de acuerdo a lo planeado debido a la inexistencia de condiciones para garantizar la seguridad de los estudiantes durante los pretendidos traslados a otros centros escolares. La realidad de muchas regiones del país asoladas por la violencia, contradijeron a las estrategias establecidas por parte de autoridades centrales.

Una AEL de la Delegación de CONAFE de Yucatán se preguntó: “¿Por qué transfieren a estos niños si lo mejor pudo haber sido integrar a los estudiantes en un aula compartida de primaria y secundaria? El Modelo ABCD se presta a esta forma de trabajar. Porque además corremos el riesgo que los niños en algún momento dejen de ir al escuela” (Yuc_Meso_Ent Grup_#1_CONAFE_AEL). Testimonio que ejemplifica cómo la toma de decisiones por parte de autoridades federales sin consultar a las AEL ni a los pobladores de las localidades ocasiona que acciones educativas, como es el caso de cierre de escuelas rurales, no puedan ser enriquecidas desde las perspectivas y experiencias locales.

6.3. Conclusiones del Programa de Consolidación

Los testimonios de las AEL dan cuenta de las formas como se ha llevado a cabo la política de cierre de escuelas rurales establecida por las autoridades federales. Son evidentes los procesos adaptación de tales medidas a los contextos y circunstancias regionales. Así, mientras en Guanajuato se decidió por no cerrar escuelas, sino trasferir

su atención de CONAFE a la SEP, en otras entidades (como Durango) se ignoraron los llamados al cierre de escuelas debido a las dificultades inherentes a su implementación. Es preocupante señalar los casos, como los reportados en Sinaloa, donde cierto número de alumnos desertaron de los centros escolares al enfrentarse al proceso.

En el Programa de Concentración de escuelas rurales implementado por CONAFE y SEP no se han dado a conocer los estudios técnicos (en caso de que estos existiesen) mediante los cuales se decidió implementar tal proyecto, en los cuales se incluya el diagnóstico, plan de acción, niveles educativos incluidos, criterios para seleccionar y número de escuelas que serán cerradas, recursos asignados, actores e instituciones implicados, valoración de consecuencias pedagógicas, económicas, sociales, culturales tanto en las localidades de origen como de destino de los estudiantes, medidas para garantizar la seguridad en el traslado de alumnos a los establecimientos de acogida, participación de padres y madres de familia en la planeación, desarrollo y valoración del proyecto, evaluación de las acciones públicas, el uso que se planea dar a los espacios escolares que sean cerrados, entre otros aspectos.

Los testimonios recabados de funcionarios estatales dan cuenta de un proceso de consolidación de escuelas decidido en las oficinas centrales de SEP y CONAFE, en el cual ha privado la poca transparencia acerca de los criterios usados para determinar cuántas y cuáles escuelas deberían cerrarse en cada entidad. Más allá de procesos de "convencimiento" a los habitantes afectados de las localidades, no observamos que las comunidades hayan sido consideradas en los procesos de planeación, ejecución y evaluación de tales medidas, como sugiere hacerlo la literatura especializada.

Funcionarios de la SEP argumentaron que el pilotaje de cierre de escuelas rurales sería "monitoreado y evaluado con rigurosidad, y su diseño, avances y resultados serán presentados con transparencia a la sociedad mexicana" (SEB- SEP, 2016). Sin embargo, al inicio del Ciclo Escolar 2018-2019, no se había difundido alguna información de forma pública que diera cuenta de los resultados, obstáculos y retos enfrentados en la implementación de las acciones de consolidación de escuelas.

A pesar de la existencia de investigaciones internacionales sobre el desarrollo y consecuencias de los programas de consolidación, las acciones emprendidas en las entidades examinadas parecen indicar que las autoridades centrales de CONAFE y SEP no las tomaron en cuenta para atenuar los costos sociales, culturales, económicos y

educativos de las medidas, además que se determinaron una serie de beneficios esperados sin haber dado a conocer a la opinión pública los estudios técnicos que los sustentaran, en caso de que estos existiesen.

El Programa de Concentración se apoya en los principios de equidad e inclusión educativas. Sin embargo, la consolidación de escuelas implica realizar acciones que contradicen los fundamentos de tales conceptos. Tal como señala una autoridad entrevistada: “Muchas familias tuvieron que ser obligadas para enviar a sus hijos a otras escuelas, porque teníamos una meta, y los logramos convencer. Pero en su mayoría definitivamente no querían y, de hecho, yo no quería tampoco. Porque, ¿cómo podemos hablar de inclusión cuando los estamos excluyendo?” (Chis_Meso_Ent Grup_#3_CONAFE_AEL).

Capítulo 7. Conclusiones

El análisis histórico de las escuelas multigrado ha permitido visibilizar la estabilidad con la que estos centros escolares han permanecido en más de una década dentro del Sistema Educativo Nacional. Esto es contrario a lo esperado en 2006, cuando el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación mencionó que esta opción educativa podría reducirse en caso de disminuirse las localidades minúsculas a lo largo del país (INEE, 2006).

Sin embargo, el hecho de que las escuelas multigrado sigan atendiendo a un sector de la población que vive en comunidades rurales ha ocasionado que siga siendo la opción educativa implementada más por razones económicas que pedagógicas, al ser incosteable proporcionar la totalidad de la plantilla docente al igual que las escuelas de organización completa (INEE, 2017a).

El análisis cunatitativo demostró lo que publicaciones, investigaciones y estudios previos han señalado: más de la mitad de las escuelas mexicanas de educación básica se localizan en el medio rural (es decir, en localidades menores a 2,500 habitantes, tal como lo define el Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI-). A partir de datos construidos con información del *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2017* del INEE, establecemos que 54.72% de los preescolares, 57.62% de las primarias y 56.89% de las secundarias de México se ubican en el medio rural. Además, 90% de las escuelas básicas rurales son multigrado, localizadas en mayor medida en comunidades de alta y muy alta marginación.

Por otra parte, identificamos que entre 6 y 9 de cada 10 escuelas multigrado de todos los servicios educativos se encuentran en comunidades aisladas (definidas así por el Consejo Nacional de Población -CONAPO-), además que diez entidades concentran al 65.4% de los alumnos matriculados en escuelas multigrado y que a nivel nacional se atienden a 22 estudiantes por escuela multigrado en promedio.

También señalamos que 8.8% del total de maestros del país, es decir, 106,267 docentes, trabajan en escuelas multigrado, de los cuales casi 25% se concentran en dos entidades: Chiapas y Veracruz.

En relación a los los resultados educativos de alumnos en la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en los niveles educativos de primaria y

secundarias, refieren diferencias notables en los puntajes de logro que obtienen los alumnos de escuelas multigrado y el resto de las escuelas del sistema educativo. Los niveles de logro obtenidos por los estudiantes que asisten a las escuelas multigrado no tienen diferencias notables entre sí (con excepción que hay entre las secundarias comunitarias multigrado y las telesecundarias multigrado) y consistentemente tienen resultados poco favorables tanto el lenguaje y comunicación como en matemáticas para estos dos niveles.

Los hallazgos derivados de la evaluación cualitativa, a partir de estudios de caso, documentan condiciones, mecanismos y procesos que generan las brechas de inequidad en la educación multigrado, reportadas en el análisis cuantitativo antes descrito. A final de los capítulos 3, 4, 5 y 6 aparecen apartados conclusivos para de cada uno de los temas abordados en ellos. Por lo tanto, el presente capítulo no pretende abordar a detalle las temáticas mencionadas en esos apartados.

Este capítulo se conforma de tres partes: inicialmente se responden las preguntas que guiaron este estudio. Posteriormente, se colocan una serie de recomendaciones para desarrollar acciones públicas que fortalezcan el multigrado en México. Estas recomendaciones se organizan por dimensiones y abarcan a los dos subistemas: SEP y Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Por último, se muestra un Cuadro donde se resumen las principales fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones que se obtienen a partir de la evaluación realizada.

7.1. Respuestas a las preguntas que orientaron la evaluación

En el Plan de Evaluación, documento que dio estructura y forma a la implementación de la *Evaluación de las Intervenciones Públicas en Educación Multigrado*, se planteó como objetivo general valorar el diseño e implementación de intervenciones públicas dirigidas a la atención de las escuelas multigrado y escuelas comunitarias del CONAFE de educación básica, con el objeto de determinar las brechas, los avances y desafíos de las escuelas con organización multigrado en el país.

A su vez, se definieron los siguientes objetivos específicos: i) analizar las intervenciones federales que atienden la educación multigrado; ii) examinar la articulación de las intervenciones federales en el nivel meso, así como el diseño y la implementación de intervenciones específicas estatales para la atención a escuelas multigrado; iii) analizar en

el nivel micro de la política, la implementación de las intervenciones federales y estatales; y iv) formular recomendaciones viables para normar e institucionalizar acciones públicas que garanticen la educación de calidad y equidad de niñas, niños y adolescentes mexicanos que asisten a escuelas multigrado.

Objetivos para los cuales se establecieron las siguientes preguntas de investigación, que, a la luz del trabajo realizado y la información recopilada, podemos enunciar las siguientes respuestas:

2. ¿Existe un diagnóstico de la población objetivo y de los problemas específicos de los centros escolares multigrado? ¿Existe coherencia entre dicho diagnóstico y las acciones públicas de atención a estas escuelas?

La presente evaluación confirma la situación de la educación multigrado en educación básica expuesta en el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) (INEE, 2017d), respecto a la falta de un diagnóstico actualizado y de acciones específicas para este tipo de centros educativos en la política educativa nacional. De acuerdo al recuento histórico de la acción pública en el sistema regular aquí presentado, solo se tiene registro del diagnóstico exploratorio que la SEP llevó a cabo sobre las escuelas multigrado, el cual fundamentó el diseño de la *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (SEP, 2006). Cabe indicar que en este estudio diagnóstico, se identifican problemáticas vigentes en cuanto al funcionamiento de las escuelas y la supervisión escolar, el currículum y las prácticas de enseñanza, así como a la capacitación y actualización docente, que han sido recuperadas a lo largo de la evaluación cualitativa aquí desarrollada.

A nivel meso, de los documentos recopilados de las experiencias multigrado estatales, se destacan los *Panoramas en Educación Básica del Estado de Yucatán* en los que se presenta la estadística del número de escuelas multigrado, matrícula de estudiantes atendidos y número de docentes adscritos según niveles educativos, tipo de sostenimiento y tipos de servicio. También se incluye el porcentaje de estos centros educativos en las diferentes regiones del estado, así como la distribución de las escuelas públicas multigrado según grado de marginación del municipio donde se localizan (SEGEY, 2016 y 2017b). Tal caracterización cuantitativa abona a la delimitación del universo de atención de las acciones que integran la *Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado* dirigida a preescolares y primarias generales e indígenas.

En las experiencias estatales de Durango, Guanajuato, Sinaloa, San Luís Potosí y Veracruz no se encontraron documentos diagnósticos. Sin embargo, algunos documentos recopilados contienen de forma breve las problemáticas de donde se derivan acciones en aspectos como currículo, materiales educativos, formación docente y gestión escolar para multigrado.

Por su parte, el CONAFE (2016f) publicó un diagnóstico general de los servicios educativos que presta en educación inicial y básica, así como en la administración de Programas Compensatrorios. En este documento se reafirma como una de sus principales atribuciones conferidas, desde la década de los años setenta, el ofertar una educación básica a la población en mayor marginación socioeconómica que no tiene acceso a la oferta educativa regular.

A partir de un conjunto de indicadores en cobertura, logro educativo, inasistencia escolar en localidades rurales y gasto educativo, el CONAFE señala los siguientes logros y retos: 1) incremento de la matricula escolar atendida por los servicios de educación comunitaria en los últimos 25 años; 2) bajos niveles de logro educativo según resultados de PLANEA en 2015, al situarse la mayoría de los estudiantes de 6º de primaria y 3º de secundaria de escuelas comunitarias en los niveles más bajos en lenguaje y comunicación y matemáticas; 3) tasas de inasistencia escolar más altas en localidades rurales, con población indígena y en condición de mayor marginación, en comparación con localidades urbanas, solo hablantes de español y con menos niveles de marginación; 4) el incremento de dos puntos porcentuales del Producto Interno Bruto (PIB) destinado a educación entre 1990 y 2013, sin precisar el caso de la educación comunitaria (CONAFE, 2016f, pp. 27-61).

Con base en los indicadores y retos identificados, el CONAFE define como problema público el que niños y jóvenes en localidades de alta y muy alta marginación o rezago social, no tienen acceso a servicios educativos de educación básica acordes a sus necesidades y características que les permitan permanecer y concluir de forma satisfactoria (CONAFE, 2016f, p.49). En este diagnóstico también se exponen problemáticas específicas como: un currículo de educación básica con sobrecarga de contenidos que obstaculiza el desarrollo de competencias para la vida, falta de pertinencia en materiales y métodos educativos para escuelas en zonas rurales e indígenas, así como la precariedad en las condiciones materiales de las escuelas comunitarias en

cuanto a infraestructura, equipamiento y recursos educativos; estos datos permiten reconocer las brechas de inequidad que afectan a los servicios educativos del CONAFE.

De igual manera, en las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica del Consejo se expone de forma general algunos datos cuantitativos que problematizan la situación de rezago educativo en zonas rurales y la dificultad en alcanzar 100% de cobertura en educación básica por el factor de la dispersión poblacional (DOF, 2017d).

En la última década, el INEE ha generado varios trabajos que son insumos centrales para la construcción del problema público en multigrado y que a lo largo de esta evaluación se recuperan, como los Panoramas Educativos de México, aquí recuperados, que brindan datos estadísticos respecto al número de escuelas multigrado por niveles y tipos de servicio de los sistemas SEP y CONAFE. En los últimos años, también se ha estimado el número de estudiantes y figuras docentes adscritos a estos centros educativos. Tales insumos cuantitativos permiten delimitar el universo de las escuelas de multigrado a nivel nacional. Sin embargo, todavía hace falta más información pública en cuanto a otros componentes de procesos y agentes, como saber cuántos centros escolares multigrado cuentan con la figura de director efectivo y comisionado, cuántos servicios multigrado en promedio atienden las figuras de supervisión y acompañamiento pedagógico, cuáles son los niveles de logro de aprendizaje de escuelas multigrado según niveles educativos y tipos de servicio, entre otros datos.

Otra de las publicaciones del INEE es la Evaluación de Condiciones Básicas de Enseñanza y Aprendizaje (ECEA) de la Educación Primaria, realizada en 2014, de la cual se destaca la información relativa a infraestructura y equipamiento en escuelas con organización multigrado, desagregando parte de los indicadores en las condiciones físicas de las escuelas comunitarias del CONAFE. Esta evaluación permite reconocer una mayor precariedad material en este tipo de centros educativos (INEE, 2016b).

De acuerdo con lo expuesto al inicio del presente informe, otro importante referente de información para el problema público, es el PRONAEME ya que contiene un diagnóstico

de carácter cualitativo sobre las principales problemáticas de las escuelas multigrado de nivel básico por dimensiones de análisis[66] (INEE, 2017d).

Hasta el momento, no se cuenta con un diagnóstico integral a nivel nacional sobre el problema público de la educación multigrado elaborado de manera conjunta por la SEP y el CONAFE. Por tanto, como aquí se muestra, es limitado el marco de referencia para evaluar el diseño y la implementación de las acciones públicas presentes en estas escuelas.

Respecto a la coherencia de la acción pública, en la SEP se documentó la existencia de varios programas y acciones federales que llegan a las escuelas multigrado en las diferentes dimensiones abordadas por esta evaluación, como el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), Programa de la Reforma Educativa (PRE), Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) y Escuelas al Cien. Estos programas cuentan con diagnósticos específicos de los problemas públicos que atienden. Sin embargo, el diseño de sus intervenciones se caracteriza por dar un tratamiento no diferenciado a escuelas multigrado y unigrado, es decir, que no existen intervenciones públicas a nivel federal diseñadas para atender de manera focalizada o puntual a escuelas con organización multigrado. En general dichas acciones federales están pensadas bajo un esquema de escuela urbana unigrado como tipo ideal, dejan de lado características específicas de escuelas rurales multigrado, como se sabe, ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación; por ende, los alcances de tales programas se ven limitados al no considerar las condiciones y los contextos que existen alrededor del multigrado.

Como se expuso anteriormente, la gran mayoría de las acciones estatales no están fundamentas en diagnósticos escritos, pero sí se derivan de problemáticas identificadas por las Autoridades Educativas Locales (AEL) sobre las necesidades sentidas y las condiciones locales presentes en las escuelas multigrado, principalmente del nivel de primaria.

En el caso de Yucatán, hay coherencia entre los diagnósticos contenidos en los panoramas educativos estatales y las acciones implementadas en la *Estrategia de*

[66] 1) Currículo, materiales y prácticas educativas, 2) Supervisión y asesoría técnico pedagógica, 3) Formación inicial y continua de docentes, 4) Gestión y organización escolar, y 5) Infraestructura y equipamiento escolar.

Atención a Escuelas Multigrado. En esta experiencia se documentaron procesos de planeación, seguimiento y evaluación a partir de indicadores y metas, establecidas en los mismos *Panoramas Estatales* (SEGEY, 2016, 2017b).

Las acciones públicas del CONAFE forman parte de una política institucional que en lo general contempla las características de la organización escolar multigrado al impulsar un modelo pedagógico con una estructura multinivel. Así mismo, representa un servicio educativo que atiende a localidades en situación de mayor marginación, pues como se indica en documentos oficiales, las escuelas comunitarias están presentes en 23 mil localidades con mayores niveles de rezago social y dispersión geográfica (DOF, 2017d; CONAFE, 2016e).

En cuanto a las condiciones materiales de los planteles, no se han logrado compensar las inequidades de infraestructura escolar, como se plantea en el eje de acción “Calidad e Inclusión Educativa” (CONAFE, 2016e, p.12), pues de manera reiterada en entrevistas a nivel meso y micro se exponían carencias importantes en las condiciones físicas de las escuelas, incluso en la precariedad en los servicios básicos como agua, luz y drenaje, problemáticas también identificadas en la evaluación de ECEA 2014 (INEE,2016b). Esta limitación es poco atendida por los programas federales administrados por la SEP ya que las escuelas comunitarias tienen menos posibilidades de ser beneficiadas por el PRE o Programa Escuelas al CIEN por tener baja matrícula escolar.

De igual manera, no se identificó la presencia de la estrategia FORTALECE, dirigida a brindar apoyo económico a las Asociaciones Promotoras de Educación Comunitaria (APEC) en acciones de mantenimiento, adquisición de material didáctico y pago de servicios básicos. resultan limitados los apoyos económicos.

2. ¿Existen instrumentos normativos que contemplen a las escuelas multigrado? ¿Cómo se inscriben los programas y servicios actuales en las prioridades de la política educativa nacional?

Ni el Artículo 3º constitucional ni la Ley General de Educación (LGE) contemplan de manera explícita a la educación multigrado. Lo más cercano a ello, son las menciones que en la LGE se hace a las localidades asiladas y dispersas. Los lineamientos establecidos en los preceptos legales a la letra señalan:

Artículo 3º constitucional: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y metodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el maximo logro de aprendizaje de los educandos”.

Ley General de Educación (las negritas son nuestras):

> Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor **equidad educativa**, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, **de manera preferente, a quienes pertenezcan a grupos y regiones** con mayor rezago educativo, **dispersos** o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas
>
> Artículo 33- (…) las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:
>
> III. Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en **localidades aisladas**, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, **mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades**;
>
> IV. Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que presten sus servicios en **localidades aisladas** y zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades y cumplir con el calendario escolar (…);
>
> V. Otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos (…).
>
> Artículo 38- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, **así como de la población rural dispersa** y grupos migratorios.

Sin embargo, estamos lejos de alcanzar los lineamientos establecidos en esos preceptos legales. Ante la falta de una política educativa nacional para las escuelas multigrado, prevalecen estrategias y programas federales impulsados por la SEP que son diseñados y operados de manera uniforme para los centros educativos de la educación básica. A

pesar del mandato de la Ley General de Educación en los Artículo 33 y 38 en los cuales se establece que los tres niveles de la educación básica deberán contemplar adaptaciones y acciones específicas pertinentes para población rural de localidades aisladas (DOF, 1993). Por lo tanto, se identifica que la acción pública, principalmente a nivel federal, no contempla que tales contextos y condiciones prevalecen en las escuelas con organización multigrado. Ni tampoco parece reconocer la importancia de instaurar estrategias diferenciadas para la atención a la diversidad, que considere recursos y apoyos especiales orientados a combatir las desigualdades educativas y sociales.

3. ¿Cuáles son los programas, acciones y servicios educativos dirigidos a la atención educativa en poblaciones rurales e indígenas? ¿Estos programas consideran las escuelas multigrado de forma específica? ¿Cuál es la lógica de intervención de cada uno de ellos?

En los programas federales de la SEP se identificaron muy pocas estrategias específicas para la población rural y para las escuelas multigrado. En general este contexto y tipo de organización escolar son contemplados en la delimitación de la población objetivo y beneficiada de los programas por sus características y condiciones de vulnerabilidad socioeconómica al prevalecer en localidades de alta y muy alta marginación o rezago social. Es menos común que las acciones determinadas en las reglas de operación respondan de manera diferenciada a las escuelas de entornos rurales y con organización escolar multigrado. Lo que dominan son las intervenciones unificadas y aglutinadoras. Ejemplo de ello, es el diseño e implementación del PIEE que como se señaló en apartados anteriores, en aras de una mayor articulación y mejor atención a la población en condición de vulnerabilidad, en 2014 fusionó a siete programas (referentes a educación especial y atención a personas con discapacidad, educación indígena y formación de asesores técnico pedagógicos, población jornalera agrícola migrante, y las escuelas telesecundaria), pero sin estrategias específicas para su atención y con la reducción sustancial del presupuesto a poco más de la mitad que el gasto dirigido a los siete programa de manera independiente. Solo las Reglas de Operación del 2014 y 2015 contemplaron de manera explícita a las escuelas multigrado de educación básica.

Únicamente el PETC contempla de manera directa al multigrado como tipo de organización escolar participante, al priorizar en su población objetivo a las escuelas de tiempo completo y de jornada ampliada con esta organización. Así mismo, en este

programa se elaboraron algunos materiales educativos con orientaciones didácticas para multigrado.

La población indígena fue focalizada de manera directa y permanente en las reglas de operación del PIEE y PETC a lo largo de todo el periodo de la administración anterior. Parte de los componentes del PIEE fueron operados por la DGEI en acciones federales enfocadas en la elaboración de materiales educativos para la contextualización de contenidos y diversificación curricular, según Marcos Curriculares de la Educación Indígena y Migrante. Además, la DGEI reguló el financiamiento a las entidades federativas para que AEL del nivel de educación básica desarrollaran acciones locales dirigidas a los servicios educativos a indígenas, migrantes, educación especial y telesecundaria (DOF, 2016e). A nivel micro, en las intervenciones en los servicios de educación indígena prevalecen la falta de formación y recursos educativos para que las figuras docentes lleven a cabo una educación intercultural y bilingüe con sus estudiantes.

Los Programas Compensatorios que en la década de los noventa centraron su atención en las escuelas multigrado, en la actualidad están desdibujados ya que según AEF de SEP y CONAFE, disminuyó de manera significativa su presupuesto, limitándose prácticamente a la distribución de útiles escolares.

Respecto a los programas estatales enfocados en multigrado, se establecen áreas de atención específicas como descarga administrativa, apoyo pedagógico de figuras itinerantes, formación continua para docentes, y materiales educativos como orientaciones, planeaciones didácticas y reorganizaciones curriculares, así como acompañamiento focalizado de supervisores. Varias de estas acciones locales son definidas por AEL con el financiamiento de programas federales como PFCE, PIEE y PRE. Estas intervenciones son pertinentes en tanto que docentes las demandan y requieren para su labor diaria en el aula, al registrar un desfase entre los materiales, los conocimientos, el acompañamiento y las herramientas que les son proporcionadas para trabajar con los alumnos en sus escuelas. Previsiones que buscan mayor equidad en la impartición de educación a grupos multigrado, reforzando áreas vulnerables en las que aún se pueden mejorar para impartir una educación de calidad que considere sus intereses y necesidades particulares. En su operación a nivel meso se registraron ajustes de mecanismos de gestión en cuanto a comprobación de recursos al contemplar condiciones de lejanía y acceso de las localidades.

Con excepción de los estados de Guanajuato y Yucatán, que poseen secretarías de educación con una estructura particular, en el nivel meso la lógica de operación de acciones, estrategias o programas tiene como principal apoyo una cadena operativa que hace posible su aterrizaje en las escuelas. El primer eslabón está compuesto por los responsables estatales, ubicados en oficinas centrales, estos se apoyan en las jefaturas de sector o supervisiones escolares para implementar las acciones correspondientes, a su vez estas figuras son las responsables de entablar el vínculo con los servicios educativos (docentes y directivos). Como se puede advertir se transita por varias instancias antes de llegar a las escuelas y la operación es centralizada.

En cuanto al CONAFE, desde sus creación, su programa institucional ha tenido como población objetivo a las localidades rurales y a las escuelas multigrado, al prevalecer sus servicios educativos en localidades pequeñas, con baja matrícula escolar. En consecuencia su modelo pedagógico ha sido diseñado para estos contextos y tipo de organización escolar. No obstante, a partir de los hallazgos de la evaluación, el modelo ABCD ha resultado poco pertinente para el nivel básico y no cuenta con adecuaciones para la población indígena, ello también se expresa en la falta de orientaciones y recursos didácticos, así como formación para que los LEC atiendan la diversidad sociolingüística de sus estudiantes. Además en las visitas a las escuelas, se documentó la falta de materiales educativos para que los Líderes y alumnos lleven a cabo actividades investigativas, como lo demanda el Modelo.

Como se expone en la siguiente pregunta, en el CONAFE se establece una relación más vertical en la implementación de los programas, ya que éstos son definidos por las oficinas centrales para ser operados por las Delegaciones Estatales y las Coordinaciones Regionales.

4. ¿Quiénes son los actores clave que participan en el desarrollo de las acciones, programas y servicios educativos? ¿Cuál es el rol que juegan las autoridades educativas locales en la implementación de las políticas federales? ¿Qué tipo de estrategias, acciones o programas se desarrollan a nivel estatal?

A nivel federal, en la SEP no se identifican actores clave en el tema multigrado. Basta destacar que la Secretaría no cuenta en su estructura un área concreta que atienda temas específicos del multigrado. Una de las últimas acciones diseñadas hacia este tipo de escuelas, el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado a

cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, se eliminó a inicios de 2009 y las escuelas multigrado desaparecieron de la población objetivo del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa en el año 2016. Actualmente, las acciones relacionadas con esa modalidad están dispersas en diversas direcciones y áreas de la SEP.

De esta manera, la Secretaría no cuenta con programas específicos para escuelas con este tipo de organización, en consecuencia, tampoco tiene una estructura administrativa ni un presupuesto destinado a atender las necesidades de esos centros. Las AEF de diferentes áreas y dependencias han desarrollado acciones dispersas y desarticuladas que no inciden de manera significativa en la calidad y equidad de los servicios educativos multigrado.

La operación de las intervenciones federales en los Estados, se encuentra a cargo de equipos técnicos, enlaces o responsables de cada uno de los programas educativos que se implementan en las entidades. En algunos estados como Sinaloa, Guanajuato y Yucatán, existen áreas dedicadas exclusivamente a coordinar las acciones derivadas de dichos programas para que su operación sea más eficiente y eficaz en las escuelas que atienden, evitando también duplicar esfuerzos.

En la escala meso, los equipos técnicos estatales pueden considerarse los actores clave para la implementación de programas para escuelas multigrado que existen por iniciativa de las entidades. La operación de la mayoría de ellos se basa en la estructura ocupacional existente en las Secretarías de Educación Estatales, con el fin de orientar capacitaciones o reuniones, visitas a las escuelas por parte de figuras de acompañamiento y una función supervisora más puntual. También se encontraron áreas, estructuras o figuras de nueva creación para el desarrollo de estos programas educativos. En este punto, destaca la importancia de la articulación entre áreas educativas de las Secretarías Estatales y la colaboración entre los responsables de las mismas para atender de manerar oportuna y pertinente las problemáticas asociadas a multigrado.

A nivel micro, los docentes multigrado y las APF son actores clave para el funcionamiento de los servicios multigrado en las comunidades; sin duda, su presencia, interés compartido y colaboración entre ellos hacen posible la asistencia y permanencia de los niños y niñas en las escuelas de los lugares más apartados. Las AEL, los supervisores y las figuras de acompañamiento, suelen reconocer el liderazgo de los docentes en las

comunidades, los retos curriculares que enfrentan y las iniciativas que ponen en marcha para adaptar el currículo formal a la diversidad etaria y escolar de los alumnos. Asimismo, advierten que el apoyo de los padres y madres de familia se traduce en el mejoramiento de los planteles escolares en zonas rurales, un reconocimiento a la labor docente de los docentes y ciertas condiciones para el mejor aprendizaje de los alumnos.

Se observó que las AEL de los cinco estados –Durango, Guanajuato, Yucatán, San Luis Potosí y Veracruz- donde se analizaron experiencias multigrado han ejercido su margen de autonomía y atribución en la prestación de los servicios educativos en educación básica, determinado en el Artículo 13 de la Ley General de Educación. De igual manera, han asumido responsabilidades conferidas en los artículos 32 y 33 para el desarrollo de medidas orientadas a establecer condiciones para una mayor equidad educativa en los servicios, regiones y localidades con mayor rezago educativo, dispersión y vulnerabilidad, como sucede con la población atendida en las escuelas multigrado. Estas acciones y programas emprendidos por las entidades estudiadas tienen como marco una política de descentralización gestada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992.

A más de 25 años de la firma del ANMEB, las acciones de política educativa desarrolladas por estos estados, reflejan algunas limitaciones en los procesos de federalización y concurrencia entre la AEF y las AEL para la mejora de la prestación de los servicios educativos en los centros multigrado. Frente a estas condiciones, las AEL de los cinco estados han decidido desarrollar intervenciones locales para el multigrado desde criterios de inclusión, equidad educativa, incluso como estrategias orientadas a garantizar la cobertura de la educación básica en localidades de gran dispersión como es el caso de Durango. Se observa el esfuerzo de los estados por alinear sus acciones a la normativa federal, pero en ocasiones tienen limitaciones para encontrar los referentes organizativos, administrativos, pedagógicos y presupuestales de la federación que permitan la consecución de sus programas y acciones locales. Pese a ello, las entidades federativas desde una visión integral han desarrollado acciones en diversos ámbitos: adecuación curricular, orientaciones didácticas, formación continua y profesionalización de docentes, gestión escolar, creación de figuras de acompañamiento y asesoría pedagógica itinerantes y descarga administrativa para los maestros. Estas acciones centran sus estrategias y recursos en dos aspectos: por un lado, mejora y fortalecimiento de las prácticas docentes de maestros de escuelas multigrado; y por otro, particularmente en el

caso de Yucatán, instauración de condiciones institucionales más favorables en los procesos de gestión escolar. Ambos tipos de intervenciones tiene como fin último elevar la calidad de los servicios educativos en los centros educativos multigrado para garantizar la mejora de los niveles de aprendizaje de estudiantes en situaciones de mayor marginación y vulnerabilidad socioeconómica.

Aún con dificultades presupuestales y organizativas, las acciones ejecutadas en los estados de Durango, Guanajuato, Yucatán y Veracruz comparten varias similitudes: se han mantenido durante más de un gobierno sexenal estatal, incluso sorteando cambio de partidos políticos en el poder, como el caso de la entidad norteña. Además, han creado áreas específicas y estructuras ocupacionales a nivel estatal, coordinadas por personal con amplia trayectoria y conocimiento del campo educativo para la planeación, desarrollo y seguimiento de los programas. En este aspecto, resalta el caso de Guanajuato donde la Secretaría Estatal ha modificado la estructura orgánica, creó un Departamento para atender específicamente escuelas multigrado y destina un presupuesto propio para proyectos de inclusión y equidad educativas.

En algunos estados, como en Veracruz, las acciones reseñadas cuentan con recursos generados de manera autogestiva, como el programa de posgrado Especialidad en Docencia Multigrado, que si bien son limitados, permiten depender en menor medida de los menguados recursos federales dirigidos a escuelas multigrado.

En el caso San Luís Potosí, la experiencia documentada se diseñó e implementó con el financiamiento del PIEE, durante los pocos años en que este programa federal contempló en su población objetivo a las escuelas multigrado de educación básica. Aunque esta acción estatal dependió de un presupuesto federal, es interesante destacar la coordinación entre instancias a nivel estatal como la SESLP y la Unidad 241 de la UPN, ubicadas en la misma entidad. Además de ser un proyecto diseñado por AEL y actores educativos locales, tuvo un proceso sistemático de seguimiento y evaluación con la participación de un cuerpo académico de la UPN.

Otro aspecto a resaltar es que en Yucatán y Durango se han desarrollado acciones específicas para niveles educativos y tipos de servicio poco atendidos en educación multigrado como el preescolar, la secundaria y las escuelas de educación indígena.

De manera coincidente, las cinco experiencias estatales han apuntalado programas de formación en distintas modalidades para los docentes como estrategia medular para atender la mejora educativa en el medio rural, a través de la instauración y fortalecimiento del trabajo colegiado entre profesores, quienes en muchos casos se encuentran en situación de aislamiento. En Yucatán y Guanajuato, la formación de los profesores en multigrado, ha implicado crear una organización que opera a escala estatal y regional, aprovechando la estructura de supervisión ya existente.

En las entidades de Durango, Guanajuato y Yucatán han elaborado también reorganizaciones curriculares basadas en los Programas de Estudio vigentes y diseñado materiales educativos para responder a los retos que enfrentan los maestros en el trabajo con grupos multigrado. El proyecto de San Luís Potosí fomento el diseño de reorganizaciones curriculares elaboradas por los mismos docentes, agrupados en zonas escolares. Por su parte, los procesos sistemáticos en el diseño y la implementación de la Especialidad en Docencia Multigrado de Veracruz representa un programa de posgrado profesionalizante que puede evaluarse como experiencia de innovación.

Los esfuerzos de los equipos y actores estatales para desarrollar acciones que buscan fortalecer la formación docente a través de talleres, cursos, diplomados y especialidades presenciales o virtuales, no siempre fructifican. Abundan los casos de profesores que recibieron alguna de estas acciones y que solicitaron su cambio laboral a escuelas cercanas a las cabeceras municipales o a ciudades capitales estatales. La alta rotación docente exige a los equipos y actores estatales formar nuevos maestros cada Ciclo Escolar y se desaprovechan los conocimientos y la experiencia adquiridos por los docentes en habían laborado en situación multigrado.

Una acción recurrente a nivel micro es la retroalimentación que existe en los Consejos Técnicos Escolares de Zona como espacios de circulación de saberes y formación a partir del trabajo colaborativo entre pares. Ante la necesidad de contar con una orientación específica para multigrado, a partir de las experiencias en sus aulas, los docentes comparten conocimientos sobre cómo elaborar planeaciones y organizar un grupo heterogéneo, útiles para quienes recién incursionan en la atención a grupos multigrado. También es común el apoyo que brindan figuras de acompañamiento y supervisores a los docentes, dando consejos u orientaciones para el mejor funcionamiento de los centros multigrado; sin embargo, parece igual de frecuente la incapacidad de supervisores y ATPs

para proporcionar herramientas pedagógicas útiles para atender simultánemente la diversidad del grupo.

Mientras los programas de formación continua multigrado no sean acompañados de acciones que favorezcan y estimulen la permanencia de los docentes en escuelas multigrado (mediante apoyos económicos; dignificando sus condiciones de vivienda, alimentación y transporte en las comunidades donde se asientan las escuelas; garantizando la seguridad física de los profesores o diseñando acciones que promuevan el bienestar de las familias de los maestros), continuará el reto de la inestabilidad docente en escuelas rurales multigrado, sobre todo en las que se asientan en localidades con mayores tasas de marginación, pobreza, inseguridad pública e incomunicación.

Por otra parte, los recursos económicos limitados con que trabajan los equipos y actores multigrado estatales no permiten contratar a figuras de apoyo permanentes; además, las condiciones de trabajo de tales figuras son precarias, ya que enfrentan inestabilidad laboral o deben atender con sus propios recursos y medios los traslados hacia las comunidades rurales, la compra de materiales y equipos escolares y de trabajo, entre otros aspectos. La limitación prespuestal, tampoco permite el desarrollo sostenido y estructural de acciones para evaluar y monitorear el impacto de las actividades que han implementado, por lo que ésta es un área de oportunidad compartida de tales experiencias. Ello, sumado al desinterés de los grupos académicos nacionales y estatales para conocer, documentar y examinar las acciones estatales multigrado y sus impactos en los aprendizajes y condiciones de enseñanza en las escuelas.

Respecto al CONAFE, puede decirse que los actores clave a nivel federal serían los funcionarios que promueven el diseño, aplicación y seguimiento del programa curricular vigente para los servicios educativos comunitarios; así como aquellos que emiten las directrices de operación y administración de los servicios a nivel nacional. No obstante, como reveló el análisis cualitativo, la operación del programa curricular y las acciones de capacitación, asesoría y distribución de materiales asociadas al mismo, dependen en gran medida de la capacidad de gestión y experiencia de los equipos técnicos que se encuentran en las Delegaciones Estatales.

Las gestiones que emprenden las jefaturas de las Delegaciones Estatales, por ejemplo, son determinantes para que los LTG y otros materiales editados por la SEP lleguen para todos los alumnos inscritos en los servicios comunitarios; asimismo, se encontró que la

construcción y equipamiento de aulas, depende de los recursos que los Delegados logran conseguir en instancias federales, estatales y municipales para apoyar a las comunidades. La operación de los servicios educativos y su continuidad descansa en gran parte en la capacidad de gestión de las AEL del CONAFE.

En la escala meso, la función y gestiones que los eqipos estatales realizan son vitales para el desarrollo de las acciones encaminadas a instalar, operar y dar seguimiento a los servicios educativos. Son actores clave que enfrentan múltiples desafíos. En primera instancia, se encargan de cubrir las vacates que deja la constante deserción de los LEC; y, debido a los recortes presupuestales que la Dependencia ha sufrido en los últimos sexenios, viven la imposibilidad de visitar las comunidades y atender de manera directa los problemas que se presentan, la dificultad de proporcionar a los LEC materiales suficientes y adecuados para trabajar con los alumnos, debido al debilitamiento de los acervos biblioGráficos, y la disminución de su intervención pedagógica en las aulas, antaño tan valorada. Se encontró que estos equipos estatales desempeñan su labor en medio de las restricciones imperantes, muchas veces, aportando sus propios recursos económicos.

Las figuras de acompañamiento son también actores clave por las funciones de capacitación y asesoría pedagógica que realizan, el apoyo personal que suelen brindar a los LEC durante los peridodos de adaptación y los vínculos que establecen en las comunidades como enlaces institucionales. El mejoramiento de sus condiciones laborales resulta de primera importancia si se quiere alcanzar la operación óptima de los servicios.

Los LEC y las APEC se distinguen sin duda como los actores clave en el nivel micro. La labor pedagógica y social que los LEC desarrollan, en medio de las limitaciones y la soledad en que a veces se encuentran, así como la convivencia con las familias de los alumnos y personas de la comunidad, constituyen aspectos fundamentales para la operación de los centros y su influencia educativa en territorios rurales. Se observó que a pesar de no tener una sólida formación pedagógica, los LEC suelen resolver los desafíos propios del trabajo multigrado echando mano de sus propios recursos, como cuando compran o elaboran materiales específicos para los niños con discapacidad. El compromiso que manifiestan, basado en las relaciones cercanas que establecen con los alumnos, rebasa sus obligaciones formales.

Las APEC, por su parte, sostienen con trabajo y apoyos el funcionamiento de los servicios y su misma existencia en las comunidades. Como la evaluación puso de manifiesto, de las APEC depende que los apoyos federales lleguen a los centros; se ocupan del traslado de los materiales educativos, de la construcción y mantenimiento de los planteles, así como de la seguridad, hospedaje y alimentación de los LEC y eventualmente de los capacitadores y asesores, entre otros aspectos. Sin la intervención de las APEC difícilmente se podrían sostener los servicios comunitarios; tanto así que su vasta participación en este programa pone en cuestión el derecho a la gratuidad de la educación pública.

El rol que juegan las Delegaciones Estatales en la implementación de las políticas federales es crucial en el caso de CONAFE. Como ya se apuntó, las Delegaciones siguen lineamientos administrativos y pedagógicos de las oficinas centrales. Las iniciativas estatales para programas específicos multigrado son mínimas. Las alianzas que eventualmente se establecen con organizaciones civiles, universidades o ayuntamientos, se orientan principalmente a sumar esfuerzos para cuestiones logísticas del programa, no para aspectos pedagógicos derivados de la metodología de trabajo conn grupos multigrado.

El enorme esfuerzo con que trabajan los equipos y actores estatales de ambos subsistemas, sumado a su compromiso e interés por fortalecer la educación multigrado, son ejemplo de cómo con recursos humanos y económicos limitados, es posible desarrollar acciones significativas para atender las condiciones de inequidad social y educativa que enfrentan los alumnos, docentes, figuras educativas y miembros de las comunidades rurales donde se asientan las escuelas.

Por último, ha que destacar la participación de un actor poco mencionado en los estudios sobre multigrado: la autoridad de nivel municipal. Específicamente mediante los soportes que brinda a la dimensión de infraestructura y a través del apoyo logístico para llevar insumos (libros de texto, materiales, equipamiento, alimentos), incluso en el traslado de docentes, a las escuelas. Fue una constante escuchar en las entrevistas desarrolladas en las localidades, que son las autoridades municipales una de las primeras instancias a las que acuden en caso de requerir la mejora en la infraescrutura escolar, debido a la lejanía que sienten hacia los programas federales, además de la compleja burocratización que estos últimos implican, sumado a los largos tiempos de espera para solicitar y acceder a

los recursos federales y a la creciente complejidad en los procesos de comprobación de gastos. Por tanto, la intervención de los municipos en la operación de las escuelas multigrado es relevante y merece ser examinada a mayor detalle en futuras evaluaciones e investigaciones.

9. ¿Cuál es el grado de articulación y coherencia entre acciones, programas y servicios educativos para atender la problemática que enfrenta esta población? ¿Cuáles son sus diferencias, coincidencias y puntos de encuentro?

Los únicos elementos que articulan los servicios educativos ofertados a través de las escuelas multigrado son la existencia de un marco legal común (Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación) y de Planes y Programas de Estudios por nivel. Sin embargo, la evaluación ha mostrado el incumplimiento sostenido y generalizado de tales obligaciones legales por parte de las instancias educativas involucradas en la educación rural.

Las intervenciones educativas a nivel federal no son articuladas ni coherentes con las características propias del contexto multigrado. Específicamente, en el caso de la SEP, se identificó desarticulación al interior de áreas y dependencias, particularmente a nivel macro y meso, siendo común la dispersión y duplicidad en cuanto a recursos y funciones.

Esta misma desarticulación se identificó en las acciones públicas macro, meso y micro entre la SEP y CONAFE. Generalmente los docentes de estos dos sistemas que coinciden en su trabajo en las mismas comunidades no plantean trabajos pedagógicos comunes y la infomación que se comparte de un sistema a otro es muy limitada o nula. En muchas ocasiones, la colaboración entre docentes de ambos sistemas se acota a la organización compartida de eventos locales (festejos patrios, sociales o escolares). Ello es un reflejo de la desarticulación entre ambos sistemas en los niveles meso y macro.

Tampoco son equitativas la mayoría de las intervenciones, al dejar fuera en determinados componentes o al otorgar menor presupuesto a escuelas multigrado debido a su reducida matrícula, en rubros donde las necesidades son las mismas que en escuelas unigrado. Al no tomarse en cuenta a escuelas comunitarias del subsistema CONAFE dentro de su universo de atención, aumenta la brecha aún más entre escuelas multigrado y las que no lo son.

Un claro ejemplo, en el subsistema regular de la SEP, es la ausencia de una reorganización curricular multigrado diseñada a nivel federal que vaya de acuerdo al plan y programas de estudios vigentes, de igual modo, libros para docentes que faciliten el manejo de contenidos con diversos grupos de manera simultánea, así como materiales y formación continua que apoye a docentes en la elaboración de planeaciones útiles para grupos multigrado.

La información proporcionada por Autoridades Educativas Locales, en repetidas ocasiones dejó manifiesta una falta de coherencia entre lo que en oficinas federales o centrales consideraban adecuado, y lo que en las entidades entendían más pertinente. Determinaciones a las que difícilmente se pueden hacer modificaciones en su implementación a nivel micro, como selección de escuelas y sus criterios, sin considerar especificidades que mismas autoridades y figuras educativas locales, que conocen de mejor manera las realidades locales.

Los mecanismos de implementación de previsiones desde los programas estatales multigrado son en su mayoría a partir de la estructura ocupacional existente en las Secretarías de Educación Estatales por medio de capacitaciones o reuniones, y visitas a las escuelas por parte de figuras de acompañamiento y supervisión. No obstante, también se encontraron figuras de nueva creación para su atención. En este punto, se destaca la importancia de la articulación entre áreas educativas de las Secretarías Estatales para la eficiente implementación de mecanismos, así como nuevas estructuras o áreas y formas de colaboración surgidas al interior de las Secretarías a partir de la importancia de la atención a multigrado.

De esta forma, se vuelve oportuno que existan suficientes intervenciones federales que lleguen hasta las escuelas multigrado, esfuerzos que no se diluyan en el tiempo debido a su inconsistencia como acciones intermitentes o aisladas, ni en el espacio educativo específico para el cual no fueron pensadas de forma particular. Se habla entonces, de mayor articulación dentro de las acciones federales a fin de contribuir para las acciones federales que busquen contribuir de forma sostenida en el mejoramiento de las escuelas multigrado, a la par del ensanchamiento de esfuerzos dedicados a ello.

10. ¿Es pertinente la oferta de servicios educativos dirigidos a esta población? ¿Es suficiente el alcance y la cobertura de los programas y servicios educativos ofrecidos a esta población?

Respecto a su pertinencia, a excepción del CONAFE que cuenta con una estructura y materiales educativos, como Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) para el trabajo y abordaje de contenidos con grupos multigrado (las cuales no están suficientemente adaptadas para trabajar con alumnos de preescolar y del primer ciclo de primaria), podemos hablar de intervenciones que no responden a sus necesidades educativas particulares, al no considerar dentro de su implementación adversidades que las sitúan en desventaja ante otras escuelas, como la falta de servicios públicos, distancias largas y caminos irregulares que las separan de cabeceras municipales y capitales, así como limitada comunicación al estar en áreas de difícil acceso, que obstaculizan la implementación de programas educativos, así como el adecuado cumplimiento de sus respectivos procesos administrativos, de los cuales, docentes se hacen cargo en escuelas multigrado.

Las acciones educativas dirigidas a escuelas multigrado carecen de diagnósticos, planes de implementación y evaluación de tales medidas que sean integrales. Para decirlo más claramente: en México no existen acciones que de una manera coordinada, coherente, asticulada y contextualizada desarrollen políticas dirigidas a las escuelas multigrado que involucren elementos de todas las dimensiones examinadas a lo largo de la evaluación. Ni siquiera CONAFE, el único modelo pedagógico diseñado en México para multigrado, ofrece tal pertinencia e integralidad ya que, como se ha señalado a lo largo de la evaluación, tiene serias limitaciones en dimensiones como formación inicial y continua de los LEC, materiales educativos, condiciones de prestación del servicio e infraestructura y equipamiento.

El Estado mexicano, al no ofertar servicios educativos pertinentes a las escuelas multigrado de todos los niveles y subistemas, desarrolla programas y servicios educativos limitados en su alcance dirigidos a esa población.

11. ¿Cuáles son los perfiles y principales características sociales, económicas, educativas y culturales de las figuras docentes, directivas y del personal de apoyo? ¿Son éstos adecuados y pertinentes para atender las necesidades educativas de los niños,

niñas y adolescentes? ¿Cuáles son los principales retos y desafíos que enfrentan en el desempeño de las tareas educativas?

Los perfiles profesionales de los docentes que laboran en escuelas de organización multigrado se vinculan con licenciaturas del campo educativo. Mayoritariamente en preescolar y primaria fueron formados para desempeñarse en el nivel educativo en el que se desempeñan. También hay que considerar que con la operación del Servicio Profesional Docente hay mayor diversidad en la formación inicial de los docentes de nuevo ingreso y por tanto en las Instituciones de Educación Superior de las que proceden los maestros. Reconocimos escaso personal de apoyo para las escuelas multigrado, Guanajuato y Yucatán son entidades que han promovido la presencia de estas figuras con una buena valoración por parte de los docentes. Tampoco en las supervisiones escolares se cuenta con supervisores y apoyos técnicos con condiciones laborales y de formación pertinentes para el acompañamiento pedagógico a las escuelas. En general hay carencia de formación inicial y continua que permita atender adecuada y pertinentemente las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes que asisten a escuelas de organización multigrado.

En el caso del CONAFE las figuras educativas son mayoritariamente jóvenes con bachillerato o estudiantes de licenciatura (excepto los Asesores Pedagógicos Itinerantes que cuentan con licenciatura concluida asociada a la educación) que proceden generalmente de contextos rurales y que son de escasos recursos económicos; el brindar un servicio educativo en el CONAFE les representa la posibilidad de contar con una beca para continuar sus estudios superiores. Las figuras de acompañamiento poseen experiencia en el desempeño de la función a la que van dirigidos sus esfuerzos de asesoría, esto es una fortaleza que les permite brindar recomendaciones pertinentes para la operación del Modelo. También se identificó que a mayor grado de escolaridad y tiempo experiencia de los LEC en el manejo del Modelo, menores son las dificultades en su implementación en las aulas. Si bien el CONAFE hace esfuerzos para capacitar periódicamente a sus figuras educativas, se trata de una labor compleja debido a que anualmente por normatividad deben incorporarse una cantidad significativa de nuevos LEC quienes no poseen formación pedagógica o didáctica, sumado a la problemática de deserción que enfrentan.

En general, tanto en la SEP como en el CONAFE las figuras educativas que laboran en escuelas multigrado manifiestan dificultades en temas de formación inicial y continua, lo cual incluye el conocimiento de estrategias pertinentes y contextualizadas en la planeación didáctica; uso de estrategias pedagógicas; involucramiento activo de los padres y madres de familia y miembros de las localidades en actividades escolares; evaluación multigrado; además, para la atención pedagógica pertinente a la población indígena y con discapacidad que asiste a las escuelas multigrado.

Los principales retos que enfrentan es contar con condiciones de trabajo dignas que les permitan desarrollar su labor, lo cual incluye salarios y estímulos suficientes, apoyo para el traslado a las escuelas, alimentación y vivienda dignas en las comunidades donde laboran y garantizar sus condiciones de seguridad, además de ser suficiente y pertinentemente acompañados.

12. ¿Qué presupuestos se destinan a las escuelas multigrado y cómo son ejercidos? ¿Son suficientes estos montos de recursos?

Los datos disponibles no permiten responder a las planteadas. La revisión al Presupuesto de Egresos de la Federación, específicamente en el “Resumen en clasificación económica por unidad responsable, funcional y programas presupuestarios” del Gasto Público del Ramo Administrativo Educación Pública, disponible en los Tomos I (Información Global y Específica) y VIII (Programas y Proyectos de Inversión, específicamente del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa)[67], solo ofrecen información general. No hay forma para rastrear qué parte del presupuesto de entidades públicas y programas fue dirigido específicamente a escuelas multigrado.

Los únicos gastos que podrían dar pistas de los recursos públicos dirigidos a escuelas multigrado son los presupuestos asignados al CONAFE (ya que todas las escuelas que atiende son multigrado) y al Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), el cual incluyó en su universo de atención a las escuelas indígenas, jornaleras, multigrado y telesecundarias, aunque para el año 2018 las dos últimas habían sido eliminados como población objetivo de las Reglas de Operación.

[67] Véase: https://www.finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto

Tabla 44. Presupuesto asignado a la operación del CONAFE y al Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) durante el periodo 2014-2018

Año	CONAFE Presupuesto a la partida Educación Inicial y Básica Comunitaria	PIEE Presupuesto
2014	$ 4,600,916,209	$ 545,281,635
2015	$ 4,477,691,091	$ 572,376,621
2016	$ 4,636,408,517	$ 615,010,652
2017	$ 4,636,406,659	$ 383,357,964
2018	$ 4,858,434,070	$ 401,716,141

Fuente: Elaboración propia con base al Presupuesto de Egresos de la Federación.

Los montos de la Tabla anterior muestran que los presupuestos asignados a CONAFE y al PIEE, han tenido incrementos marginales (inferiores a los índices inflacionarios) o han sufrido una disminución real durante el periodo 2014-2018. Otro dato significativo que muestra la marginalidad de la educación multigrado a nivel presupuestal, es que del total de los recursos aprobados para la SEP durante el año 2018 ($275,443,302,366 pesos), el CONAFE solo recibió el 0.18% de tal monto.

En el apartado de Condiciones de Prestación del Servicio de la presente evaluación se detallan las precarias condiciones de trabajo, vivienda, alimentación, transporte, seguridad y salariales tanto de los docentes de la SEP como los de CONAFE. Lo mismo se muestra en la Dimensión de Infraestructura, donde se explican cómo las reglas de operación de algunos programas de fortalecimiento de infraestructura escolar no priorizan su atención hacia las escuelas multigrado o simplemente las excluyen, al condicionar sus apoyos al número estudiantes matriculados en las escuelas, por lo que los establecimientos multigrado compiten de manera desfavorable frente a las que cuentan con mayor número de alumnos.

9. ¿Cómo se inscriben los programas y servicios actuales en las prioridades de la política educativa nacional?

El Programa Sectorial de Educación del sexenio 2012-2018 únicamente enuncia de forma tangencial al multigrado dentro de una línea de acción que señala priorizar a las escuelas con esta organización escolar en los modelos de escuelas de tiempo completo y jornada ampliada (SEP, 2013b, p.56). Tal normativa tuvo correspondencia en la instrumentación

del PETC; en sus reglas de operación del 2014 a la fecha se enunciaban las escuelas multigrado en la introducción, pero en su población objetivo se contempló de forma indirecta en la atención a población de situación vulnerable o en contextos de riesgo social. De igual manera el PRE contempló indirectamente al multigrado en su focalización. No obstante, en lo general estos programas federales no establecen líneas de acción y estrategias dirigidas a problemáticas y características de la organización multigrado en los tres niveles de la educación básica. Como ya se analizó ampliamente en la evaluación, el PIEE fue el único programa federal que inicialmente consideró en su población objetivo a las escuelas multigrado, pero desde 2016 las Reglas de Operación ya no las contempló de manera explícita.

La inclusión y equidad educativa como parte de un eje estratégico de la política educativa se ve limitado cuando en los programas federales prevalecen criterios de asignación de recursos y priorización en las escuelas con mayor matrícula escolar, mecanismos motivados por maximizar la racionalidad de los recursos económicos, desde la relación de costo-beneficio, generándose tensiones o niveles de contradicción entre los principios de equidad, inclusión y eficiencia educativa. Como se expuso en el informe, según el Panorama Educativo 2017, en el ciclo escolar 2016-2017 las escuelas multigrado de educación básica atendieron a un millón y medio de estudiantes (INEE, 2018b), población que tiene una gran relevancia social por encontrarse en mayor vulnerabilidad socioeconómica, ser socioculturalmente más diversa y estar en condiciones de mayor dispersión, por concentrarse en localidades rurales, indígenas y con población jornalera migrante, que tienen mayores limitaciones de vías de comunicación, transporte, fuentes de empleo y servicios básicos, aunado a la situación de inseguridad y violencia del crimen organizado que se documentan en varios de los casos estudiados como Durango y Sinaloa.

El CONAFE creado en la década de los setenta para ampliar el acceso y la cobertura de la educación básica en localidades pequeñas y con mayor dispersión geográfica que no eran atendidas por el sistema de la SEP, ha diseñado y operado acciones de gestión administrativa, organizativa y pedagógica para este tipo de centros escolares. En el Modelo ABCD plantea un mayor cambio a la estructura escolar graduada ya que considera una organización multinivel para toda la educación básica, flexibilizando un poco más los trayectos formativos de los estudiantes.

Uno de los grandes obstáculos del sistema del CONAFE es que han operado con limitado presupuesto y de acuerdo a AEF y AEL, éste se ha reducido más en los últimos años. Se corrobora que de hecho este sistema se ha pensado como una estrategia transitoria y compensatoria que llega a población en situación de mayor dispersión y marginación, pero que por los recursos limitados, los centros educativos son atendidos a través de jóvenes que sin tener la formación profesional en educación y docencia, prestan un servicio social educativo. Frente a estas condiciones institucionales precarias, como se expone en el estudio sobre políticas de equidad educativa en México coordinado por Néstor López (2008) se debe tener cuidado en legitimar las desigualdades, al brindarse servicios educativos con menores recursos e insumos a quienes tiene más dificultades estructurales. Si bien los recursos materiales y económicos no es la única causa de los problemas de la calidad de la educación, sí es un componente que, conjugado con las condiciones contextuales de mayor pobreza y marginación de la población, abona a la reproducción y el determinismo del rezago escolar en estos escenarios socioeducativos (Juárez y Rodríguez, 2016).

En relación a las políticas desarrolladas por el gobierno durante los últimos años que implican la consolidación de escuelas rurales (véase el capítulo 6 de la presente evaluación), consideramos que el cierre de este tipo de escuelas no es el camino, sino su fortalecimiento después de décadas de olvido por parte del Estado mexicano.

Terminamos este apartado sumándonos a la definición de Rosas (2018) de las escuelas multigrado: “son aquellas en las que niños de diferentes edades o grados aprenden juntos,[1] por lo que deben funcionar como un modelo educativo distinto al de las escuelas regulares. Deben contar con un currículo especial, organizado de tal forma que el conocimiento se construya de manera integral, no por asignaturas, y en el que el progreso del aprendizaje esté centrado en el avance de los niños”. Deseamos que se dejasen de considerar como escuelas “incompletas”, sino que sean consideradas como una opción pedagógica para ofertar servicios educativos pertinentes educativos y equitativos.

7.2. Recomendaciones por Dimensión

7.2.1. Currículo

SEP

La SEP debe garantizar un currículo pertinente para la educación multigrado y multinivel al asegurar una verdadera articulación de temas y contenidos fundamentales para la Educación Básica con diferentes niveles de gradualidad y dosificación entre grados y periodos, como se estipula en el Nuevo Modelo para la Educación Obligatoria, que se pueda apreciar en los Programas de Estudio y los LTG, para ello es necesario un trabajo conjunto entre la DGDC y DGME. Esta articulación debe orientar la elaboración de adecuaciones curriculares para las escuelas multigrado del subsistema regular para los tres niveles de educación básica, con la coordinación de los equipos técnicos estatales con experiencia y trayectoria en atención a la educación multigrado. Para ello, se recomienda recuperar las aportaciones de la PEM 2005 en cuanto a su propuesta de adecuación curricular y orientaciones didácticas.

Se sugiere que la DGEI en coordinación con la DGDC diseñen los Marcos Curriculares de la Educación Preescolar y Primaria Indígena para el Nuevo Modelo Educativo con lenguaje asequible para los docentes de educación indígena. Así mismo, agregar un mapa general de contenidos curriculares que establezcan niveles de logro por ciclo y grado, como se propone en Parámetros curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena.

Es recomendable que la SEP considere la instauración de Secundarias Indígenas que permitan a estudiantes de pueblos originarios acceder a una educación bilingüe e intercultural en el nivel de educación básica.

Se sugiere que la SEP en coordinación con AEL elaboren lineamientos pedagógicos para multigrado en los tres niveles de educación básica.

En el tipo de servicio de telesecundarias multigrado, a nivel federal y estatal, se debe considerar la conformación de escuelas bidocentes con maestros especialistas en al menos dos áreas generales. Un especialista en el área de ciencias básicas y otro en ciencias sociales y humanidades, similar a como se plantea en el modelo de Telebachillerato, a fin de facilitar la gestión curricular multiasignatura de los docentes de telesecundaria con grupos multigrado.

CONAFE

Se recomienda al equipo de las Oficinas Centrales del CONAFE ajustar el Modelo ABCD para preescolar y los primeros tres años de primaria. Reconsiderar materiales de apoyo específicos para cada nivel educativo.

Diseñar una propuesta adecuada para población indígena, como en su momento fue el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI), contemplando los tres niveles del CONAFE.

Elaborar una propuesta de alfabetización inicial para contextos multigrado, en la cual se contemplen estrategias alternadas de atención directa con los estudiantes del primer ciclo, en proceso de alfabetización, y la atención indirecta, por medio de fichas didácticas de autoaprendizaje que permitan el trabajo más independiente de los estudiantes de segundo y tercer ciclo.

7.2.2. Materiales Educativos

SEP

Las autoridades federales de la SEP tienen la disposición para abrir una línea editorial sobre el tema multigrado; están conscientes de la carencia de este tipo de materiales para una modalidad con amplia cobertura en nuestro país. Sería deseable canalizar esta disposición en acciones institucionales concretas, para la atención específica que requieren las escuelas multigrado y la diversidad de contextos.

En torno a los materiales educativos, se recomienda a las autoridades educativas de la SEP brindar apoyos suficientes para garantizar la distribución de materiales en las escuelas con difícil acceso, con el fin de que docentes y alumnos cuenten con acervos biblioGráficos suficientes y oportunos para realizar el trabajo escolar, ofrecer mejores condiciones para el aprendizaje y evitar que los maestros tengan que adquirirlos aportando su propio salario. En este aspecto, se tendría que promover una distribución más equitativa de materiales el lenguas indígenas, con el fin de que lleguen a todas las escuelas.

Otra recomendación, se refiere a propiciar el diseño y edición de materiales adecuados para telesecundaria, congruentes con la propuesta curricular vigente, ya que actualmente no existen.

CONAFE

El Consejo tendría que recuperar la línea editorial que en otras épocas distinguía su función, con el fin de enriquecer los acervos de las bibliotecas escolar y del aula. Esta línea tendría como prioridad la edición de materiales en diferentes lenguas indígenas, así como gestionar la distribución de materiales diseñados y editados por la DGEI al universo de los servicios comunitarios, para cumplir con los principios de equidad e inclusión que sostienen a la Educación Básica en nuestro país. En este sentido, también tendría que orientar la edición de materiales para apoyar los aprendizajes de alumnos con necesidades y capacidades diferentes, así como promover la distribución de materiales ya editados para este tipo de alumnos.

Se recomienda un convenio específico con la CONALITEG para que se distribuyan suficientes LTG en los centros educativos comunitarios, con base en la matrícula real y potencial.

El aporte de los estados visitados en relación a la producción, distribución y uso de los materiales educativos, para las escuelas de ambos subsistemas, constituye sin duda un referente necesario que es recomendable retomar para establecer acciones públicas encaminadas a mejorar la educación multigrado en México.

7.2.3. Formación Inicial y Continua

SEP

Existen en la actualidad investigaciones y producción didáctica para el fortalecimiento a la escuela multigrado que es de libre acceso a bajos costos y que puede capitalizarse en la formación inicial y continua. Los recursos electrónicos y la disponibilidad de especialistas han permitido que la oferta educativa se encuentre al alcance, siempre y cuando se tome la decisión sobre la incorporación de este tema en los distintos tipos de formación para la docencia. A nivel local, rescatar bibliografía e investigaciones sobre el trabajo multigrado han rendido frutos a partir de la implementación de programas de formación continua como diplomados o ciclos de conferencias, por ejemplo, en la experiencia de Comunidades Docentes Multigrado en San Luís Potosí.

Es pertinente que todo lo anterior opere en un sentido práctico, a partir de perfiles idóneos para la docencia que estén auténticamente formados para la actividad cotidiana

multigrado, que los procesos de inserción a la docencia permitan identificar y aprovechar las potencialidades docentes al servicio de estos espacios educativos, que las mallas curriculares para la formación inicial planteen metodologías para la planificación, intervención y evaluación eficaz de grupos diversos o diversificados. Asimismo, que la formación continua atienda a los docentes insertos en estos escenarios y los dote de herramientas que les permitan conferir un nuevo significado a su quehacer operando formas apropiadas a las distintas edades y niveles de avance. En síntesis, que se asigne un reflector específico a la educación multigrado desde la perspectiva del docente y se atienda con sentido democrático y equitativo a sus necesidades.

Figuras y actores educativos de todas las entidades informantes observan ciertas posibilidades para la atención a las necesidades del contexto multigrado, esto en la medida en que se atienda a condiciones específicas del perfil idóneo o de la formación inicial. Una de las propuestas más relevantes y que se concreta en experiencias de éxito es el plantear cursos de inducción a los docentes que adquieren perfil idóneo para atender de manera eficaz a su proceso de inserción al servicio.

CONAFE

La formación inicial de los LEC en seis semanas de capacitación intensiva resulta insuficiente para desempeñar su tarea docente en las escuelas comunitarias, esto a menudo repercute en la deserción de la función o un desempeño que llega a ser insatisfactorio incluso para el propio LEC. Se requieren capacitaciones más extensas tanto en las jornadas de inducción como en las de tutoría, que profundicen en las temáticas ya planteadas por el CONAFE, como en las inquietudes de los líderes para la educación comunitaria.

7.2.4. Condiciones en la prestación del servicio

SEP

Las condiciones en la prestación del servicio educativo que brindan los docentes multigrado requieren mejorarse en diversos sentidos. Es importante implementar programas que faciliten el acceso a las comunidades y mejoren las condiciones de alimentación, vivienda y salud para los maestros que prestan sus servicios en localidades de alta y muy alta marginación. Un aspecto prioritario es el salarial, es necesario

aumentar el pago quincenal que reciben los maestros, en función de que el trabajo que desarrollan encierra muchas veces una doble función (docente y director, en caso de las unitarias) a la vez que atienden la complejidad curricular de más de un grado escolar. Consideramos que esto estimularía el que más docentes permanecieran en estos contextos educativos apartados, con la certeza de que pueden cubrir sus necesidades básicas.

Se requiere operar programas de arraigo en las escuelas que permitan una planta docente estable por un periodo de mínimo de cinco años, como lo señalamos esto capitalizaría mejor los esfuerzos de formación continua y acompañamiento al docente. También es necesario definir protocolos claros para garantizar la seguridad física de los docentes multigrado.

A su vez, la autoridad educativa podría brindar apoyos adicionales suficientes para la dotación de materiales educativos a las escuelas y así se evite que estos deban ser aportados del salario de los maestros. Respecto a los estímulos adicionales que reciben los docentes es importante que se paguen en tiempo y forma.

Cada estado requiere garantizar el cumplimiento de la normatividad vigente en cuanto a la permanencia anual de la planta docente en un centro escolar. También asegurar la asignación de los docentes de nuevo ingreso por SPD de acuerdo al nivel educativo en que se formaron.

CONAFE

Es necesario elevar los montos de las contraprestaciones otorgadas a las figuras educativas. Se requiere que todos los gastos derivados por las reuniones bimestrales de tutoría sean financiados por el propio CONAFE, así también lo relativo a los traslados de los AE, CT y API a las escuelas. Contar con servicio médico que no les demande la expedición de una factura, pues es difícil que en los contextos rurales se tenga acceso a este tipo de comprobante fiscal.

Definir otro tipo de apoyos para sus estancias en las localidades: despensas para los LEC, equipamiento básico para su traslado y estancia. En particular se recomienda revisar la cláusula del Convenio entre el CONAFE y la APEC que hace responsable a ésta última de la alimentación y hospedaje de los LEC, ya que sería en todo caso

responsabilidad del Estado el asegurar que estas figuras educativas tengan cubiertas sus necesidades básicas en las localidades en donde se desempeñan.

7.2.5. Supervisión y Acompañamiento

SEP

Sistematizar las buenas prácticas de educación multigrado para contar con un repositorio de saberes profesionales que pueda consultar cualquier profesor, supervisor, ATP, que trabaje en contextos rurales y aulas con grupos multigrado y superen con éxito el “choque con la realidad profesional”

Sistematizar los saberes contextuales de los supervisores escolares para que estén disponibles a los profesores principiantes que sean asignados para atender escuelas rurales multigrado y que disminuyan o aminoren el choque con la nueva realidad.

Fortalecer el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares y el acompañamiento entre pares, los cuales significan redes de apoyo para los profesores que se encuentran en tales entornos adversos y les permite superar con éxito la inserción a entornos distintos de los habituales y también a darle mayor certeza técnica a su trabajo docente.

Facilitar las condiciones de traslado de los supervisores a las escuelas alejadas y de difícil acceso que contribuya a incrementar la frecuencia de visitas a los profesores que desarrollan su trabajo pedagógico en esos entornos.

CONAFE

La estrategia de aprender a aprender propuesta por el Modelo ABCD, no es una habilidad que se pueda desarrollar espontáneamente. Es necesario recibir instrucción intencionada para que el aprendizaje en todos los niveles de la estructura de acompañantes y LEC estén en posibilidad de modelarla a todos los participantes implicados. Esta recomendación se hace en función de los comentarios hechos por las figuras de acompañamiento en Guanajuato, quienes sentían especialmente la ausencia de capacitación para el logro del aprendizaje autónomo de las Unidades Autónomas de Aprendizaje, lo cual mejoraría la formación inicial y permanente de los LEC y por lo tanto el aprendizaje de los niños de las escuelas comunitarias.

Es necesario que se ofrezcan facilidades tanto económicas como materiales para que las figuras de acompañamiento estén presentes en el segundo momento del ciclo de la tutoría correspondiente a las visitas a las escuelas comunitarias.

Otro aspecto muy sentido por las figuras de acompañamiento es la ausencia de capacitación fuera de la que reciben por sus propios coordinadores académicos, por lo que se hace necesario que tales figuras de acompañamiento enriquezcan su formación mediante una excursión a otros puntos de vista para mejorar sus actividades de acompañamiento.

7.2.6. Infraestructura y Equipamiento

Considerando las fortalezas y áreas de oportunidad, se recomienda crear e impulsar un programa en infraestructura y equipamiento escolar que incluya criterios multigrado, y abarque tanto al sistema educativo de la SEP como del CONAFE. Esto significa considerar las condiciones geográficas y socioeconómcias del medio rural en que se encuentran estos centros educativos. Ante las dificultades que presentan los contextos rurales para la construcción de escuelas mutligrado y el suministro de servicios públicos que requieren, se recomienda el uso de ecotecnias que aprovechen de forma eficiente los recursos naturales y materiales propios de cada región; y la utilización de métodos y modelos de construcción más adecuados a cada zona, donde los modelos universales se vuelven inviables.

Crear un sistema o base de datos que conjunte la información sobre la infraestructura y equipamiento de las escuelas en todo el país, incluyendo las multigrado. La continua actualización de los datos es primordial para una atención focalizada en aquellas que más lo requieren, y así, disminuir la brecha de inequidad existente en este ámbito debido a la centralización de los servicios. Por ello, la creación de centros regionales cercanos a escuelas multigrado dentro de las zonas rurales, es primordial para brindar atención oprtuna y mantenimiento continuo a fallas técnicas para el mejoramiento físico de la infraestructura, y para la distribución y renovación de mobiliario escolar.

Sería importante crear programas intersectoriales para brindar conectividad y equipamiento de medios electrónicos con el objetivo de que escuelas que se encuentran en lugares de aislamiento como las multigrado, tengan acceso a recursos digitales e información que de otra manera resulta prácticamente imposible acceder.

Por último, se recomienda diseñar un modelo de aula que disponga de espacios y mobiliario pertinentes para promover ambientes de aprendizaje en grupos multigrado de acuerdo a sus principales dinámicas de trabajo.

7.2.7. Gestión Escolar

SEP

Establecer programas de gestión que tengan como población objetivo a las escuelas multigrado con líneas de acción que atiendan carencias materiales y problemas en la gestión pedagógica. En las reglas de operación diferenciar la focalización entre tipos y niveles de los servicios educativos y las características de la población escolar en términos socio-culturales, lingüísticos, y en condición de discapacidad.

Desarrollar una propuesta de estructura ocupacional para multigrado a través de figuras itinerantes (recuperando experiencias estatales e iniciativa de DGDGE). Implementar mecanismos de descarga en actividades de gestión y dirección a través de creación de modelos de escuelas centrales y secundarias (similar a lo que ocurre en el caso de la educación rural en Colombia).

Desarrollar un sistema de simplificación en los procesos administrativos, de forma coordinada (entre los niveles: federal, estatal y local) y efectiva.

Diseñar plataformas estatales que faciliten el acceso a los distintos sistemas de información.

Fortalecer mecanismos y experiencias de planeación estrategica articulada entre dependencias y áreas de la SEP y de las secretarías estatales de educación. Que equipos técnicos estatales para la atención a las escuelas multigrado, quienes ariculen la operación de programas y acciones que llegan a este tipo de centros educativos.

CONAFE

Por lo anterior, se recomienda la coordinación entre el sistema educativo regular (SEP) y el comunitario (CONAFE), con el objetivo de simplificar y evitar la duplicidad de acciones. Además, un trabajo integrado entre ambos sistemas permitiría visibilizar y atender las profundas deficiencias aún presentes en servicios comunitarios de localidades con mayor marginación social, contribuyendo a la gestión de recursos materiales y humanos

necesarios para cerrar las brechas que impiden un acceso equitativo a una educación de calidad en escuelas multigrado. Tanto en los subsistemas de SEP y CONAFE, repensar la coordinación o integración de los órganos de participación social para evitar la duplicidad de acciones y recursos.

7.3. Cuadro Final. Resumen de las fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones de la educación multigrado

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
Currículo	1. El Plan de Estudios Educación Básica 2011 avanzó en la articulación de los tres niveles educativos de básica a partir de la definición de un enfoque compartido, una malla curricular conjunta, estándares curriculares y competencias transversales. 2. Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y Parámetros curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena de la DGEI, organizados por ciclos en primaria, lo cual facilita el trabajo docente en multigrado. 3. Las AEL de algunos estados (Dgo., Yuc., Gto. y Ver., tomando como referentes a la PEM 2005 y a la reorganización curricular de Zacatecas 2012) han elaborado reorganizaciones curriculares para primaria multigrado como recursos de apoyo para facilitar la planeación e intervención educativa de los docentes, particularmente quienes laboran en primarias unitarias, que tienen el reto de adecuar un Plan de Estudios extenso y complejo. 4. Algunas AEL (Gto., Yuc. y Ver. –subsistema estatal-) han conformado equipos especializados para el diseño de estas propuestas curriculares y su	1. Inexistencia de una reorganización curricular para multigrado por parte de la SEP, tampoco se planea o considera necesaria su elaboración. Las AEF desconocen las reorganizaciones curriculares estatales para multigrado. 2. El documento rector de Marcos Curriculares de la Educación Primaria Indígena tiene un lenguaje más académico y especializado que puede no ser aprehensible para los docentes de educación indígena. Asimismo, hace falta un mapa general de contenidos curriculares que establezcan niveles de logro por grado y ciclo, en el que se contemplen tanto preescolar como primaria. 3. La educación indígena no cubre el nivel básico. En secundaria la educación indígena se limita a la asignatura optativa de Enseñanza de Lengua Indígena. 4. Las reorganizaciones curriculares estatales para multigrado están centradas en el nivel primaria. Faltan propuestas para preescolar y telesecundaria, especialmente para este último nivel. Durango y Sinaloa son de las pocas entidades que han elaborado materiales de apoyo con orientaciones didácticas	1. La SEP debe garantizar un currículo pertinente para la educación multigrado y multinivel al asegurar una verdadera articulación de temas y contenidos fundamentales para la Educación Básica con diferentes niveles de gradualidad y dosificación entre grados y periodos, como se estipula en el Nuevo Modelo para la Educación Obligatoria, que se pueda apreciar en los Programas de Estudio y los LTG, para ello es necesario un trabajo conjunto entre la DGDC y DGME. Esta articulación debe orientar la elaboración de adecuaciones curriculares para las escuelas multigrado del subsistema regular para los tres niveles de educación básica, con la coordinación de los equipos técnicos estatales con experiencia y trayectoria en atención a la educación multigrado. Se recomienda recuperar las aportaciones de la PEM 2005 en cuanto a su propuesta de adecuación curricular y orientaciones en planeación didáctica. 2. Definir los Marcos Curriculares de la Educación Preescolar y Primaria Indígena para el Nuevo Modelo

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
	implementación se ha articulado con acciones en otras dimensiones (materiales educativos, formación, acompañamiento pedagógico y gestión). 5. Algunas AEL elaboraron programas para la enseñanza de la lengua indígena a nivel primaria, siguiendo los parámetros de la DGEI (p. ej., Asignatura de Lengua Maya en la Península). 6. En las entidades que elaboraron reorganizaciones curriculares, varios supervisores y docentes de grupos multigrado tenían conocimiento de las mismas. Los docentes valoraron que estas reorganizaciones en general eran útiles para sus planeaciones didácticas. 7. En algunos CTE los maestros de escuelas multigrado, por iniciativa propia, realizan planeaciones didácticas conjuntas, en las cuales identifican temas comunes y actividades diferenciadas. En la experiencia de SLP sobre Comunidades de Aprendizaje Multigrado, se fomentó la elaboración de reorganizaciones curriculares por colectivos docentes. 8. En el caso del nivel de preescolar, varios supervisores y docentes valoraron que el Programa de Estudio y los materiales de apoyo facilitan un poco más la atención conjunta entre estudiantes de diferentes grados, en	para los diferentes niveles de la educación básica. 5. Una de las principales demandas de los docentes de todos los niveles y subsistemas es disponer de mayores propuestas que les faciliten la planeación didáctica en aulas multigrado. 6. Aunque los equipos estatales multigrado tienen integrantes con experiencia docente y en la operación de programas y acciones educativas para contextos rurales; falta el apoyo de personal especializado en currículo y en didácticas específicas para brindar mayor solidez a las reorganizaciones curriculares. 7. Los supervisores y maestros señalan que en la labor de los docentes de escuelas multigrado, principalmente de unitarias, es díficil realizar las planeaciones didácticas por la organización unigrado y el temario extenso. 8. Los docentes de telesecundaria consideran inviable la atención a escuelas unitarias por conjuntarse el doble reto de ser maestros multiasignatura y atender a los tres grados. 9. El CONAFE puede mejorar su adecuación curricular para los tres niveles de básica, especialmente para preescolar y primer ciclo de primaria (nivel básico para el CONAFE). Se requiere adecuación del Modelo ABCD para poblaciones indígenas. 10. Los LEC expresaron que les faltan mayores orientaciones pedagógicas y desafíos, especialmente para los Líderes	Educativo con lenguaje asequible para los docentes de educación indígena. Agregar un mapa general de contenidos curriculares que establezcan niveles de logro por ciclo y grado, como se propone en Parámetros curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. 3. Que la SEP considere la instauración de Secundarias Indígenas que permitan a estudiantes de pueblos originarios acceder a una educación bilingüe e intercultural en el nivel de educación básica. 4. Que la SEP en coordinación con AEL elaboren orientaciones didácticas para multigrado, en los tres niveles de educación básica. 5. Que la SEP en coordinación con AEL retomen experiencias de colectivos docentes y faciliten el intercambio de experiencias entre maestros a fin de disponer de propuestas de planeación didáctica funcionales para aulas multigrado para todos los niveles y subsistemas, las cuales faciliten la utilización de los libros de texto, de la biblioteca y del maestro, además de incluir integraciones y adecuaciones curriculares por temas comunes, propósitos, contenidos, estrategias didácticas, frecuencia de actividades contextualizadas que promuevan la reflexión y la creatividad, sugerencias de materiales, formas y crierios de

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
	comparación con los Programas de Primaria y Secundaria. 9. El Modelo ABCD del CONAFE implicó una adecuación curricular para multigrado, con equivalencia nacional al Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, que flexibiliza la organización de los contenidos, trayectos de aprendizaje y la estructura graduada para la atención de grupos multinivel. 10. En el diseño del Modelo ABCD se proponen innovaciones pedagógicas como el aprendizaje autónomo, colaborativo y dialógico, así como la conformación de Comunidades de Aprendizaje. 11. Principalmente los LEC de primaria y secundaria han implementado redes de tutoría entre estudiantes. 12. Varios LEC valoraron que los proyectos de Participación Comunitaria han incentivado la coparticipación de la comunidad escolar, incluidos los padres de familia, en el tratamiento de problemas y necesidades escolares. De igual manera, varios desafíos y momentos de las redes de tutoría (p. ej. En la “demostración de lo aprendido”) se ha fomentado la participación de los padres de familia en actividades educativas.	que atienden el nivel preescolar. 11. Para varios LEC resulta difícil emplear los criterios y parámetros indicados en los instrumentos de evaluación del CONAFE. 12. Faltan orientaciones didácticas para docentes en la alfabetización inicial en grupos multigrado (SEP y CONAFE).	evaluación, recomendaciones en el uso del tiempo y espacios que propicien el desarrollo de acgtiidades autónomas y colectivas, integración de los conocimientos locales en las aulas y de los miembros de la comunidad, etc. 6. En el tipo de servicio de telesecundarias multigrado, a nivel federal y estatal, considerar la conformación escuelas bidocentes con maestros especialistas en al menos dos áreas generales. Un especialista en el área de ciencias básicas y otro en ciencias sociales y humanidades, similar a como se plantea en el modelo de Telebachillerato, a fin de facilitar la gestión curricular multiasignatura de los docentes de telesecundaria con grupos multigrado. 7. Ajustar el Modelo ABCD para preescolar y los primeros tres años de primaria. Reconsiderar materiales de apoyo específicos para cada nivel educativo. 8. Diseñar una propuesta adecuada para población indígena, como en su momento fue el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI), contemplando los tres niveles del CONAFE. 9. Elaborar una propuesta de alfabetización inicial para contextos multigrado, en la cual se contemplen

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
			estrategias alternadas de atención directa con los estudiantes del primer ciclo, en proceso de alfabetización, y la atención indirecta, por medio de fichas didácticas de autoaprendizaje que permitan el trabajo más independiente de los estudiantes de segundo y tercer ciclo.
Materiales educativos	1. El Fichero de Actividades Didácticas del Programa de Escuelas de Tiempo Completo ha sido pertinente y util para la atención a escuelas multigrado por contemplar actividades diferenciadas por ciclo. 2. Varios materiales educativos para educación primaria elaborados por la DGEI tienen una organización por ciclos. 3. Las AEL (Dgo, Yuc, SLP, Ver y Sin.) han elaborado y editado materiales específicos para el trabajo con grupos multigrado. Estos esfuerzos locales representan una diversidad de experiencias que pueden ser referentes de mejora para la educación multigrado en nuestro país. Las producciones estatales están contextualizadas y se basan en necesidades educativas regionales. 4. Mediante el Programa para el Fortalecimiento a la Calidad de la Educativa y algunos Programas Compensatorios estatales, algunas	1. Elaboración y edición de materiales multigrado de la SEP, tanto para maestros como para estudiantes basados en los Planes de Estudios Vigentes de los tres niveles de educación básica. En las entrevistas a las autoridades federales se advierte la disposición para abrir una línea editorial para educación multigrado. 2. Limitada producción de materiales elaborados para las Bibliotecas Escolares y de Aula. 3. Las Telesecundarias sin materiales específicos desde el Plan de Educación Secundaria 2006. 4. La distribución oportuna de los materiales, así como su distribución en todas las escuelas, incluso en las más alejadas e inaccesibles, es posible por la participación y aporte económico de los padres familia y sus organismos de representación, tanto en escuelas de la SEP como de CONAFE. Lo cual muestra rasgos de inequidad educativa. 5. Falta de producción de materiales en lenguas originarias para docentes y	1. Que las autoridades educativas federales y estatales brinden apoyos suficientes para la elaboración de materiales educativos específicos para educación multigrado dirigidos a docentes y alumnos de los tres niveles de educación básica, recuperar experiencias federales en la producción de materiales educativos como en Programas Compensatorios, PEM 2005 y en CONAFE. También retomar las experiencias estatales, por ejemplo en Veracruz respecto a la elaboración de guiones didácticos para el autoaprendizaje. 2. Fortalecer la producción de materiales elaborados para las Bibliotecas Escolares y de Aula. 3. Editar materiales pertinentes para telesecundaria, congruentes con la propuesta curricular vigente, los cuales actualmente no existen. 4. Garantizar la distribución oportuna por parte de las autoridades de materiales en localidades dispersas y de difícil acceso. Fortalecer mecanismos de

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
	autoridades estatales (como en Dgo.) han elaborado materiales para abatir el rezago educativo en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático. Estos materiales han sido aprovechados en escuelas multigrado. 5. Figuras de apoyo y LEC, en general, valoran pertinentes las Unidades Autónomas de Aprendizaje del Modelo ABCD para el nivel intermedio (a partir de 3º de primaria) y avanzado (secundaria) al fomentar el trabajo colaborativo y autónomo en los estudiantes.	alumnos indígenas en los tres niveles educativos. 6. En los servicios educativos del CONAFE existe un área de oportunidad en la dotación suficiente y adecuada de materiales de apoyo a cada una de las escuelas. La metodología que propone el Modelo ABCD supone que los alumnos y los Líderes cuenten con suficientes materiales biblioGráficos e informáticos para las actividades de consulta e investigación. 7. En todos los niveles y subsistemas, inexistencia de material educativo específico para estudiantes con discapacidad para el medio rural.	distribución regional y apoyos económicos a las supervisiones o en caso del CONAFE a las coordinaciones regionales para el traslado de LTG, acervo de la Biblioteca Escolar y otros recursos, para que estas acciones no tengan que ser realizadas por docentes o por los habitantes de las localidades. 5. Fortalecer la producción de materiales en lenguas originarias para docentes y alumnos indígenas en los tres niveles educativos, a través de la coordinación entre DGME y DGEI de la SEP con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Asimismo, incentivar y favorecer la producción de las DEI en las entidades y la elaboración de libros artesanales en las escuelas. 6. Recuperar la línea editorial que en otras épocas distinguía al CONAFE con el fin de enriquecer los acervos de las bibliotecas escolar para el desarrollo pertinente de la metodología ABCD. Esta línea también debe tener como prioridad la edición de materiales en diferentes lenguas indígenas y para la atención a estudiantes con discapacidad, a fin de cumplir con los principios de equidad e inclusión. 7. En este sentido, también tendría que orientar la repartición de los

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
			materiales editados para apoyar los aprendizajes de alumnos con necesidades y capacidades diferentes, así como material didáctico suficiente. 8. Coordinación entre la DGME, el Conaliteg y Educación Especial, adscrita a la DGDC de la SEP para elaboración de material de apoyo dirigido a docentes para la atención a estudiantes con discapacidad, que incluyan adecuaciones al medio rural. De igual manera es necesario ampliar la producción de materiales educativos dirigidos a los estudiantes, como los libros en Braile y Macrotipo.
Formación inicial y continua de docentes	1. Existencia de curso virtual para multigrado diseñado por la *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación* (DGESPE) para formación inicial. 2. Experiencias de prácticas profesionales en contextos rurales y multigrado. 3. Formación inicial mediante asignaturas optativas para multigrado en los programas para educación preescolar y primaria (SLP, Tab., Dgo., Ver.). 4. Experiencias estatales de formación continua multigrado (Yuc., Ver., SLP, Gto,), a través de talleres, cursos, foros de intercambio de experiencias. En algunos casos (SLP, Yuc, Gto) han contemplado procesos de formación	1. Ante la inexistencia de perfiles e indicadores que permitan seleccionar maestros idóneos para trabajar en una escuela multigrado, ingresan al servicio profesional docente egresados de instituciones no formadoras de docentes (con carreras afines o de las ciencias sociales), sin formación pedagógica específica. 2. Ausencia casi generalizada en formación inicial de un componente curricular específico para multigrado, especialmente en telesecundaria. 3. Necesidad de formación inicial vinculada con la practica en los distintos escenarios rurales (formación situada). 4. Insuficiencia de oferta de formación	1. Elaborar Perfiles, Parámetros e Indicadores específicos que describan los rasgos deseables de docentes en el contexto multigrado, diversificar los procesos de validación de idoneidad que dicho escenario plantea, fortalecer los perfiles adecuados para desarrollar competencias profesionales para la docencia multigrado y mejorar las condiciones de inserción a la docencia con cursos de inducción a los docentes que adquieren perfil idóneo. 2. Fortalecer los espacios curriculares en multigrado en los distintos programas de formación inicial de docentes en educación básica,

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
	continua multigrado a figuras de supervisión y acompañamiento. 5. Existencia de la Especialidad en Docencia Multigrado (BENV). Egresados vinculados a procesos de formación en colectivos docentes, tanto en sus zonas escolares como en espacios internacionales. 6. El Consejo Técnico Escolar de Zona se ha aprovechado como un espacio para la formación continua entre pares de escuelas multigrado. 7. CONAFE: existencia de un modelo de formación inicial y continua permanentes y específicos para la enseñanza del multigrado, siguiendo la metodología el Modelo ABCD. 8. En algunas Delegaciones Estatales del CONAFE (vgr. SLP, Chps, Pue) se han establecido convenios de profesionalización para LEC con UPN, universidades particulares y Escuelas Normales.	continua (virtuales, presenciales) específicos para multigrado en la SEP que podrían ayudar a atender carencias formativas en los distintos tipos de servicio, especialmente en preescolar y telesecundaria. 5. Falta recuperar la experiencia de personal con experiencia en multigrado tanto en las instituciones formadoras de docentes como las áreas de formación de las Secretarías de Educación en las entidades. 6. La formación de Líderes para la Educación Comunitaria en pocas semanas de capacitación intensiva inicial y extemporánea resulta insuficiente para desempeñar su tarea docente. 7. En varias Delegaciones examinadas han desaparecido los procesos de selección de LEC, debido a que no se cubren todas las escuelas. 8. Son recurrentes los procesos de selección y capacitación de LEC de forma extemporánea y emergente durante el desarrollo del Ciclo Escolar.	particularmente en telesecundaria. 3. Fortalecer formación inicial vinculada con la práctica en los distintos escenarios rurales, a través de cursos optativos y trayectos formativos en educación multigrado en las diferentes licenciaturas de educación básica. 4. Ampliar la oferta y garantizar la disponibilidad actividades y espacios de formación continua para docentes multigrado, especialmente en preescolar y telesecundaria. Para ello, aprovechar los conocimientos y experiencias de personal con experiencia en multigrado, tanto en las instituciones formadoras de docentes como en las áreas de formación de las Secretarías de Educación en las entidades. 5. Valorar distintas estrategias para fortalecer procesos de formación de los LEC (aprendices en el aula, impulsar la permanencia durante mayor número de ciclos escolares), brindando herramientas didácticas en temas nodales como alfabetización inicial y enseñanza de la lengua indígena. 6. Fomentar la continuidad y dar orientación a los Líderes en relación a carreras afines a la educación. 7. Establecer convenios entre CONAFE y Escuelas Normales, UPN´s y otras instituciones de

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
			educación superior que oferten carreras afines a la educación, a fin de brindar facilidades y estímulos para que sus estudiantes realicen su servicio social y/o prácticas profesionales laborando durante al menos un Ciclo Escolar como LEC o como otras figuras de apoyo como API.
Condiciones en la prestación del servicio	1. Derivado de la implementación de la Ley del SPD se identifica una disminución en la movilidad de los docentes multigrado de nuevo ingreso por los mecanismos implementados para el cumplimiento de la normalidad mínima. 2. Los incentivos adicionales docentes que participan en Escuelas de Tiempo Completo, Jornada Ampliada y Escuelas Multinivel de Educación Básica estimula la permanencia en estas escuelas; aunque se incrementa su carga administrativa y se reportan atrasos en el pago de tales estímulos. 3. Las figuras educativas que prestan sus servicios sociales en el CONAFE tienen garantizada una beca para continuar sus estudios (de 30 a 60 meses). Cierto porcentaje de jóvenes deciden permanecer en el CONAFE por más de dos años en su rol de becarios solidarios, esto permite que se desempeñen con mayor experiencia y	1. Aunque se presenta menor movilidad de la planta docente de las escuelas multigrado, es necesario que se respete lo que se establece en la LSPD, es decir, un docente de nuevo ingreso debe permanecer dos años en una misma escuela y en ciertos casos, se suele ser flexible ante lo que la norma establece. 2. En casi todas las entidades visitadas, actualmente, los profesores ingresan al haber sido evaluados como idóneos por el SPD, sin embargo, esto no asegura que sean asignados a los niveles educativos en que se formaron. 3. El salario de los docentes multigrado es insuficiente para cubrir sus necesidades básicas, ya que invierten en sus traslados a las localidades y compra de materiales didácticos diversos propios de su labor educativa. 4. Los contextos rurales en donde se desempeñan los docentes multigrado, en especial los unitarios, reflejan falta de condiciones laborales adecuadas. Cuando el docente radica en una determinada	1. Garantizar el cumplimiento de la normatividad en cuanto a permanencia por dos años de la planta docente en un centro escolar. 2. Asegurar la asignación de los docentes de nuevo ingreso por SPD de acuerdo al nivel educativo en que se formaron. 3. Aumentar significativamente el salario y estímulos que reciben los maestros, en función del trabajo que desarrollan como docente y director, a través de programas de arraigo que incentiven la permanencia de los docentes en localidades de alta y muy alta marginación 4. Implementar programas que faciliten el acceso a las comunidades y mejoren las condiciones de alimentación, vivienda y salud para los maestros que prestan sus servicios en localidades de alta y muy alta marginación. Esto estimularía el que más docentes permanecieran en estos contextos educativos apartados,

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
	en diversas funciones dentro de la estructura del CONAFE. 4. En los Estados hay avances en la firma de convenios entre CONAFE e Instituciones de Educación Superior para que cierto número de figuras educativas se profesionalice. 5. La Delegación de CONAFE en Durango obtiene apoyo de las autoridades municipales en alojamiento a las figuras educativas durante las reuniones bimestrales de tutoría. 6. Entre los limitados apoyos que reciben las figuras educativas de CONAFE se encuentra un reembolso por gastos médicos en caso de accidentes, Seguro Popular y seguro de gastos funerarios.	localidad lo hace en condiciones precarias: sin acceso a servicios de salud y comunicación, en viviendas poco confortables, así como con una alimentación limitada. Muchos se movilizan diariamente a las cabeceras municipales o localidades urbanas; no obstante, el desgaste físico y económico que ello les representa. 5. Se reconocen zonas en donde la integridad física de los docentes está en riesgo, dada la presencia del crimen organizado y la ausencia de protocolos de seguridad y mecanismos de protección hacia sus personas. Se advierten zonas del país en donde hay riesgo para los LEC y docentes multigrado en las estancias y traslados a las localidades, en particular para las mujeres. 6. Las difíciles condiciones laborales en las que se desempeñan las figuras educativas del CONAFE están determinadas por la marginación de las localidades y los limitados apoyos institucionales que reciben. Tanto la alimentación como el alojamiento de los líderes denotan precariedad, no se les proporcionan despensas, tampoco materiales adicionales para sus estancias en las localidades. Suelen pernoctar en las aulas en donde imparten clases y en menos medida en casa. 7. Los apoyos económicos que se les proporcionan a las figuras educativas son reducidos para sufragar los gastos de sus	con la certeza de que pueden cubrir sus necesidades básicas. 5. Es necesario definir protocolos claros para garantizar la seguridad física de los docentes multigrado y establecer coordinaciones intersectoriales entre autoridades de los diferentes niveles de gobierno. 6. En cuanto a CONAFE, es necesario elevar los montos de las contraprestaciones otorgadas a las figuras educativas. 7. Se requiere que todos los gastos derivados por las reuniones bimestrales de tutoría sean financiados por el propio CONAFE, así también lo relativo a los traslados de los AE, CT y API a las escuelas. Contar con servicio médico que no les demande la expedición de una factura, pues es difícil que en los contextos rurales se tenga acceso a este tipo de comprobante fiscal. 8. Definir otro tipo de apoyos para sus estancias en las localidades: despensas para que las APEC puedan brindar una mejor alimentación a los LEC, equipamiento básico para su traslado y estancia.

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
		traslados a las localidades y a las reuniones de tutoría, donde también deben invertir en su hospedaje y alimentación. La función de los AE, CT y API demanda visitas a los servicios educativos, es por ello que buena parte de los apoyos económicos que reciben se destina a sufragar estos gastos. 8. La APEC, en situaciones de marginación y pobreza, asumen la alimentación y el hospedaje de las figuras educativas que permanecen y visitan la escuela (LEC, API, CT, AE).	
Supervisión y acompañamiento	1. Diseño de Tutorías para Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo ingreso en escuelas multigrado de educación preescolar, primaria y telesecundaria por parte de la CNSPD. 2. Oferta de Diplomado de Fortalecimiento de las Capacidades Supervisión por parte de la DGDGE. 3. Creación de estructuras ocupacionales por parte de las AEL con funciones de acompañamiento pedagógico en escuelas multigrado (Tutor Itinerante Externo -Yuc- y Acompañante Itinerante -Gto-). 4. Elaboración de manuales de apoyo para la supervisión en escuelas multigrado (Yuc y Dgo). 5. Apoyos en transporte a las supervisiones escolares para el acompañamiento a las escuelas (Gto). 6. El acompañamiento en Comunidades	1. Tutorías insuficientes a docentes noveles que laboran en localidades de difícil acceso. 2. Sobrecarga del número de escuelas a supervisar, además de pocas condiciones para realizar esa labor (transporte y combustible) en contextos rurales (SEP y CONAFE). 3. Insuficiencia de figuras de ATP´s en las supervisiones, debido a la desaparición de comisionados que asumían tal función. 4. Falta de herramientas pedagógicas de FSA para la supervisión y acompañamiento en multigrado, de manera especial en telesecundaria. 5. Ausencia de servicios de USAER para la atención de estudiantes con discapacidad en contextos rurales (SEP y CONAFE). . 6. Limitada cantidad de API para atender a las escuelas comunitarias del CONAFE.	1. Establecer estrategias para facilitar el acceso y disponibilidad a procesos de tutoría a docentes noveles que trabajan en comunidades alejadas (escuelas experimentales y demostrativas). 2. Implementar la propuesta de la DGDGE de rezonificación de escuelas por supervisión, con base en el indicador de 7 a 8 escuelas por zona escolar y las condiciones geográficas de región. Brindar apoyos para el transporte de FSA en visitas de supervisión y acompañamiento a las escuelas. 3. Crear un perfil específico desde el SPD para supervisores de multigrado. 4. Diseñar e implementar cursos y materiales de apoyo para la supervisión y la asesoría en multigrado, particularmente en

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
	de Aprendizaje Multigrado (Gto y SLP), a través de la tutoría entre pares. 7. Desarrollo de experiencias de rezonificación en supervisiones escolares, partiendo del criterio de cercanía entre las escuelas y condiciones de acceso (Yuc y Dgo). 8. Creación de las figuras de Asesor Pedagógico Itinerante Comunitario en CONAFE para atender a estudiantes con bajo nivel de aprovechamiento, además de apoyar la labor pedagógica del LEC. 9. Desarrollo de estrategias institucionales de supervisión y acompañamiento por parte de los Capacitares Tutores y Asesores Educativos de CONAFE.		telesecundaria. 5. Desarrollar modelo de atención USAER para escuelas rurales a través de figuras itinerantes (tipo modelo API) 6. Incrementar el número de API para ampliar el universo de atención.
Infraestructura y equipamiento escolar	1. El Programa de Reforma Educativa (PRE) incentiva la autonomía de gestión en el ejercicio de recursos para el mejoramiento de infraestructura y equipamiento escolar. En el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) las comunidades escolares pueden decidir ocupar parte de los recursos en el mejoramiento y mantenimiento de los espacios educativos. 2. A diferencia de Escuela al Cien, el PRE contempla en su población objetivo a escuelas con baja matrícula escolar, como los centros educativos multigrado	1. La mayoría de las escuelas multigrado cuentan infraestructura precaria y servicios básicos limitados. 2. Las reglas de operación de Escuelas al Cien contemplan en su población objetivo a escuelas de alta matrícula, lo que limita el acceso de estos recursos a las escuelas multigrado. 3. Los montos asignados por el PRE son limitados para la construcción de espacios educativos, por lo cual padres de familia aportan gran parte de los recursos materiales y de mano de obra. Tampoco se consideran los gastos de operación para el traslado de materiales. Además en	1. Impulsar un programa en infraestructura y equipamiento escolar, desde criterios de equidad, que incluya escuelas multigrado de ambos sistemas (SEP y CONAFE), que considere las condiciones socioeconómicas y geográficas de los centros escolares rurales. 2. Contemplar el uso de ecotecnias que aprovechen de forma eficiente los recursos naturales y materiales para la construcción y suministro de servicios a escuelas de diversas condiciones geográficas, estrategia

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
	de los dos sistemas: SEP y CONAFE. 3. De forma particular, en Yucatán, se reconoce la importancia de contar con una base de datos sobre el estado físico del mobiliario y la infraestructura de las escuelas, la cual funciona como un registro histórico de la entrega o renovación de mobiliario y los programas educativos que destinan recursos para construcción o rehabilitación de escuelas, priorizando aquellas que con más urgencia lo requieren. 4. En Yucatán la atención regionalizada para atender fallas técnicas o reparaciones menores de la infraestructura escolar contribuye al mantenimiento continuo que conserva el estado físico de las escuelas durante más tiempo con montos de gasto menor.	el contexto rural resulta difícil comprobar con facturas electrónicas. Lo anterior conlleva a que se no se concluya la construcción o se hagan construcciones "atípicas", sin considerar normas de seguridad. 4. Son limitados los recursos disponibles a nivel federal y estatal para la adquisición y mantenimiento de mobiliario. Esta situación se agrava en el CONAFE. 5. Casi todas las escuelas carecen de conectividad a Internet y equipo de cómputo en buenas condiciones. 6. Se carece de un modelo aúlico adecuado para la organización de grupos multigrado, en el cual se facilite la colaboración, diversificación de actividades, trabajo conjunto entre estudiantes de diferentes niveles y grados escolares.	útil donde los métodos convencionales o modelos universales de construcción, distan mucho de las condiciones del entorno. 3. Contar con un sistema que integre información actualizada del estado físico y equipamiento escolar para focalizar las acciones en aquellas escuelas que más lo necesiten de manera equitativa y oportuna. 4. Establecer estrategias de regionalización y mantenimiento a la infraestructura y equipamiento escolares, tal como se hace en Yucatán. 5. Crear programas intersectoriales para brindar conectividad y medios electrónicos a fin de que las escuelas accedan a información y a recursos digitales. 6. Crear un modelo de aula que disponga de espacios y mobiliario pertinentes para promover ambientes de aprendizaje en grupos multigrado
Gestión escolar	1. A través de la normalidad mínima se han establecido mecanismos organizativos y administrativos para reducir la movilidad y ausencia de los docentes, la suspensión de clases y el incumplimiento de la jornada escolar. 2. Se identifican avances en el	1. A nivel federal, no hay mecanismos de descarga administrativa para los directores comisionados, principalmente de escuelas unitarias. Ni estructuras ocupacionales de apoyo como se plantea para las escuelas de organización completa en la estrategia Escuela al Centro.	1. Desarrollar una propuesta de estructura ocupacional para multigrado a través de figuras itinerantes (recuperando experiencias estatales e iniciativa de DGDGE). Implementar mecanismos de descarga en actividades de gestión y dirección a través de

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
	fortalecimiento de los Consejos Técnico Escolares de Zona (multigrado) como espacios colegiados para la mejora de la gestión escolar en estos planteles a través de la asignación de tiempos específicos, contemplados en el calendario escolar, y de lineamientos normativos para su conformación y organización. 3. Programas federales que fomentan la autonomía de gestión a través de la participación social en la toma de decisiones en el ejercicio de los recursos. 4. El Sistema de Alerta Temprana (SiSAT) brinda herramientas e indicadores para que los docentes, en algunos casos con apoyo de la supervisión, lleven a cabo diagnósticos sobre niveles de aprovechamientos en lectura y matemáticas. 5. Implementación de modelos de gestión regional en entidades para desconcentrar los servicios y procesos administrativos, y acercarlos a los planteles escolares (Yucatán y Guanajuato). 6. AEL han creado plataformas digitales para realizar trámites administrativos y acceder a información de las escuelas con el propósito de hacer más efiencientes los procesos de gestión (Guanajuato y Yucatán). 7. En estados como Yucatán se han creado estructuras ocupacionales como	2. Los sistemas automatizados para la descarga administrativa resultan inaccesibles para los docentes de escuelas multigrado, ya que muy pocos cuentan con Internet. Además estas plataformas se saturan frecuentemente lo cual vuelve ineficiente la captura de información. 3. Generalmente, para los docentes y padres de familia los CEPSE representan una mayor carga administrativa y no comprenden su función como órgano colegiado de participación social, distinta al de APF. Ambos órganos están integrados por los mismos miembros, sin desarrollar planes de trabajo anual como estipula CONAPASE. Esta misma situación se presenta en las APEC del CONAFE. En las escuelas multigrado, frecuentemente, los docentes asumen la carga administrativa de los CEPSE debido a que los padres de familia cuenta con baja escolaridad y requieren de mayor apoyo.	creación de modelos de escuelas centrales y secundarias (similar a lo que ocurre en el caso de la educación rural en Colombia). 2. Desarrollar un sistema de simplificación en los procesos administrativos, de forma coordinada (entre los niveles: federal, estatal y local) y efectiva. 3. Diseñar plataformas estatales que faciliten el acceso a los distintos sistemas de información. 4. Repensar la coordinación o integración de los órganos de participación social para evitar la duplicidad de acciones y recursos. (SEP y CONAFE)

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
	los Asesores y Enlaces Itinerantes para el acompañamiento pedagógico y la descarga administrativa de las escuelas multigrado, ampliando su intervención a niveles y tipos de servicios poco focalizados como preescolares y escuelas indígenas multigrado. 8. Elaboración de materiales de apoyo para el desarrollo de la gestión escolar (Durango, SLP y Yucatán) 9. En el CONAFE existe un modelo de gestión con mecanismos para la descarga administrativa de los LEC, quienes pueden dedicar la mayor parte de su tiempo en actividades pedagógicas. 10. Los Coordinadores Académicos de Seguimiento, Capacitadores Tutores y Asesores Educativos brindan apoyo a las APEC y a los LEC en la gestión escolar. 11. Las APEC supervisan el cumplimiento de la normalidad mínima de los LEC.		
Consolidación de escuelas rurales	1. El listado elaborado a nifel meso de escuelas susceptibles a ser cerradas se consensa con las AEL, quienes a partir de su conocimiento en campo, determinan si el establecimiento puede ser clausurado o no.	2. El Plan de Reconcentración de Escuelas Rurales, desarrollado en el marco de la estrategia de inclusión y equidad de la Reforma Educativa por autoridades de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP y del Consejo Nacional de Fomento Educativo, ha implicado el cierre de escuelas rurales para concentrar a los	1. Antes de desarrollar proyectos de consolidación de escuelas, debería implementarse una política educativa específica y pertinente para el fortalecimiento de las escuelas multigrado, vinculada a planes integrales de desarrollo territorial y con la plena colaboración

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Recomendaciones
		alumnos en establecimientos de mayor tamaño, ha tenido poca claridad en los procesos de selección de las escuelas eliminadas y las de acogida. 3. Las familias deben asumiar gastos extras para sostener el transporte y/o alimentación de los alumnos quienes deben trasladarse a otra escuela. 4. Aumento en el riesgo de deserción de los estudiantes cuya escuela ha sido consolidada. 5. Pobre desarrollo de consultas a las familias y actores educativos involucrados. 6. Desconocimiento por parte de las autoridades de los contextos históricos, sociales y culturales que han llevado a construir los centros escolares en determinados lugares. 7. Implementación con limitados recursos económicos y humanos. 8. Medida desarrollada sin la debida planeación y sin haber considerado las múltiples consecuencias que traería en las poblaciones. 9. No se establecieron mecanismos para evaluar sus efectos en las condiciones de enseñanza y aprendizaje del estudiantado del medio rural involucrado.	y participación activa de los habitantes de las localidades rurales

Fuente: Elaboración propia.

Bibliografía

Aguayo C., M. (2007). *Cómo hacer una regresión logística con SPSS© "paso a paso"*. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/Regres_log_1r.pdf

Aguilar, J. (2015). Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), pp. 183-200.

Aguilar, E. (2014). De la profesionalización normativa a la profesionalización construida: un análisis del contexto educativo mexicano. En Aguayo Rendón, L.M. *La formación de profesores en la encrucijada. Entre el oficio y la profesión* (pp. 19-46). Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas.

Antonio Pérez, L. y Márquez-Gutiérrez, Y. (2015). *La supervisión y la asesoría técnico pedagógica: límites y posibilidades frente a la evaluación*. Memoria del XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, COMIE.

Ares, M. (2014). School Size Policies: A Literature Review. *OECD Education Working Papers*, No. 106. Paris: OECD Publishing.

Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En Arnaut, A., y Giorguli, S. *Los grandes problemas de México: VII Educación* (pp. 233-270). México: El Colegio de México.

Arnaut, A. (2006). La función del apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. En SEP/OEI. *La asesoría a la escuela. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*. México: SEP/ OEI, pp. 15-27.

Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros de primaria con grupos multigrado.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Arteaga, P. (2013). La pedagogía comunicante: voces desde la escuela indígena. En Rosas, L. (Coord.). *Red de profesionales de la educación indígena: Uniendo las voces de los Maestros (2009-2012)* (pp.106-226). México: SEP.

Backhoff, E., *et al.* (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.

Bakx, Anouke, Maaike Koopman, Judith de Kruijf y Perry den Brok (2015). "Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions", *Teachers and Teaching*, 21:5, 543-564, DOI: 10.1080/13540602.2014.995477.

Balbi de Figueiredo, Tássia Gabriele y Marcia Soares (2015). Embates entre paradigmas de políticas para a educação em espaços rurais no Brasil contemporáneo. *Polis Revista Latinoamericana.* 14 (40), pp. 331-349.

Bard, J., Garden, C. y Wieland, R. (2005). *Rural School Consolidation Report*. Estados Unidos: National rural Education Association. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497049.pdf

Berry, C. y West, M. (2005). *Growing Pains: The School Consolidation Movement and Student Outcomes*. Mimeo.

Blanco, R., *et.al* (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina.* Santiago: OREALC/ UNESCO.

Block, D. y Fuenlabrada, **I.** (1999). Materiales curriculares de Matemáticas para el nivel básico. En: Remidi, E. (Coord). *Encuentros de Investigación Educativa* (pp. 259- 286). México: DIE- Plaza y Valdes.

Boix, Roser (2003, julio). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. (1), pp. 1-8.

Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. Marchesi, A., Tedesco, J.C y Coll, C (Coords.). *Calidad, equidad y reforma en la enseñanza.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Fundación Santillana.

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación,* 11 (3), pp. 1-25.

Calvo, M.T. y Meza, A. (2008). Cap. 4. Supervisión escolar, normatividad y funciones. En García Cabrero, B. y Zendejas-Frutos, C. (coords.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.

Cámara, G. (2008). *Otra educación es posible*. México: Convivencia Educativa.

Cardozo B., M. (2013). Políticas públicas: los debates de su análisis y evaluación. *Andamios*, 10 (21), enero-abril, pp. 39-59. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de http://www.redalyc.org/pdf/628/62828836003.pdf

Carrasco, M., Montero, R. y Ortiz, C. (2017). *La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del asesor técnico pedagógico*. Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

CDI (2015). *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México.* Recuperado el 6 de junio de 2018, de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239923/04-estimaciones-nacionales-por-entidad-federativa.pdf

Cedillo Manzo, M. D. (2015). *El supervisor como agente de cambio de las prácticas docentes en la educación preescolar mediante el acompañamiento y asesoría educativa*. Tesis de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Comboni Salinas, S. y Juárez Nuñez, J.M. (2009). *Las nuevas formas de organización de la educación intercultural bilingüe. Una evaluación del programa ATP.* Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1178985782.pdf

CONAFE (1996). *Dialogar y Descubrir. Guía de Trabajo del Instructor Comunitario. Nivel Preescolar.* México: CONAFE.

CONAFE (2011, mayo-junio). Infraestructura educativa. *Alas para la dignidad. Órgano informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. Año 3, (33). pp. 2-44.

CONAFE (2012). *Apoyo a la Gestión Escolar (AGE). Guía Operativa. Preescolar y Primaria.* México: CONAFE.

CONAFE (2016a). *Lenguaje y Comunicación. Unidades de Aprendizaje Autónomo.* México: CONAFE.

CONAFE (2016b). *Lineamientos normativos y operativos de la estrategia "Asesoría Pedagógica Itinerante" en escuelas compensadas por el CONAFE.* México: CONAFE.

CONAFE (2016c). *Lineamientos operativas del programa prestación de servicios de educación inicial y básica bajo el modelo de educación comunitaria.* México: CONAFE.

CONAFE (2016d). *Marcos Curriculares de la Educación Comunitaria Modelo ABCD: Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo.* México: SEP/ CONAFE.

CONAFE (2016e). *Recomendaciones para la formación, la asesoría y el acompañamiento a figuras de educación comunitaria*. México: El Autor.

CONAFE (2016f). *Diagnóstico General. Consejo Nacional de Fomento Educativo.* México: CONAFE. Recuperado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133788/Diagnostico_E066_2016.pdf

CONAFE (2017). *Formación para la docencia*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/formacion-para-la-docencia

CONAFE (2018a). *Página oficial del CONAFE*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.gob.mx/CONAFE

CONAFE (2018b*). El Modelo ABCD del CONAFE responde a los retos educativos que dicta la OCDE: Nota de prensa*. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de https://www.gob.mx/CONAFE/prensa/el-modelo-abcd-de-CONAFE-responde-a-los-retos-educativos-que-dicta-la-ocde-dalila-lopez?idiom=es

CONAFE (2018c). *Educación Inicial del Conafe*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-inicial-del-conafe

CONALITEG (2018). *Página oficial del CONALITEG. Búsqueda histórica de libros. Generación 2014.* Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://historico.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/generacion.jsf?busqueda=true&nivelEscolar=2&grado=1&materia=&editorial=&tipo=&clave=&titulo=&autor=&selectedyear=2014&anio=2014

CONAPO (2013). *Índice de marginación por localidad 2010*. México: autor. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de

http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/2010/documentoprincipal/Capitulo01.pdf

CONAPO (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. Recuperado el 19 de junio de 2018, de

https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015

CONAPO (2017). *La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2500 habitantes en México*. México: autor. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de https://www.gob.mx/conapo/documentos/la-condicion-de-ubicacion-geografica-de-las-localidades-menores-a-2-500-habitantes-en-mexico

CONEVAL (2012a). *Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012. Programa de Educación inicial y básica para la población rural e indígena*. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de

https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Paginas/InformeEvaluacion.aspx?platform=hootsuite

CONEVAL (2012b). *Evaluación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención a la Diversidad*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SEP/11_S119/11_S119_Completo.pdf

CONEVAL (2015). *Evaluación de Diseño. Edición, producción y distribución de libros y otros materiales educativos*. México: SEP.

CONEVAL (2016a). *Índice de Rezago Social 2015. Presentación de resultados.* Recuperado el 1 de octubre de 2018, de

https://coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2015.aspx

CONEVAL (2016b). *Evolución de pobreza y pobreza extrema nacional y en entidades 2010-2016*. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de https://coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx

CONEVAL (2016c). *Evaluación Integral al desempeño de los programas federales de promoción y apoyo a la educación básica e inicial 2014-2015*. México: CONEVAL.

CONOCER (2016). *Tutoría para el aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo. Estándar de competencia*. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de https://conocer.gob.mx/contenido/publicaciones_dof/EC0855.pdf

Cordero Arroyo, G., Fragoza González, A. y Vázquez Cruz, M. (2015). El servicio de asistencia técnica a la escuela. Aproximaciones a su configuración en México. *REDIE*, 17 (1), pp. 55-71.

Corona Velázquez, L., Ramírez-Elías, G. y Vázquez-Fernández, E. (2017). Modelo de competencias directivas para la autonomía de gestión y liderazgo en supervisores de educación básica en el marco de las reformas educativas en México. *Revista Killkana Sociales*, 1 (3), pp. 23-28.

De la Cruz C., P. (2008). Surgimiento y evolución de las escuelas rurales en México. Tesina para obtener el título de Licenciado en Educación Plan ’94 de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 042. Ciudad del Carmen, Campeche.

Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) (1991). *Investigación Básica e Innovación didáctica: El nuevo manual del Instructor Comunitarios Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica*, México: Centro Educativo-Esfinge, pp. 359-372.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión Escolar (DGDGE) (2018). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en escuelas de Educación Básica*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf

DGEI (2015). *El acompañamiento sí importa. Propuestas de líneas de acción en los ámbitos de asesoramiento y la tutoría a las escuelas inclusivas indígenas*. México: DGEI.

DGEI (2018). *Página web oficial*. *Fondo Editorial. Materiales Educativos.* Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial/materiales-educativos.html

Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán (DOGEY) (2017, 24 de febrero). *Acuerdo SEGEY 13/2017*. Mérida, Yucatán: SEGEY.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (1971, 10 de septiembre). *Decreto por el que se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo –CONAFE-, como un organismo descentralizado de interés público*. México. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4774302&fecha=10/09/1971&cod_diario=205618

DOF (1981, 21 de agosto) *Reglamento para la Educación Comunitaria*, México. Recuperado el 17 de septiembre de 2018, de

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=468058 2& fecha=21/08/1981

DOF (1982, 10 de noviembre) *Reglamento Interior del Consejo Nacional de Fomento Educativo*, México. Recuperado el 21 de septiembre de 2018, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo= 47771 56&fecha=10/11/1982

DOF (1992, 19 de mayo). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.

DOF (1993, 13 de julio). *Ley General de Educación* (Última reforma publicada DOF 19-12-2014). México. Recuperado el 28 de septiembre de 2018, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993

DOF (2000, 14 de marzo). *Reglas de Operación de los Programas del CONAFE*, México. Recuperado el 27 de agosto de 2018, de http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo =2052208

DOF (2003, 15 de enero). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México.

DOF (2005, 19 de diciembre). *Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y evaluación del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)*. México.

DOF (2006, 27 de febrero). *Reglas de Operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas de Educación Comunitaria y Fomento Educativo que opera el CONAFE*. México.

DOF (2007, 28 de diciembre). *Acuerdo número 409 por el que emiten las Reglas de Operación de los Programas: Modelo Comunitario de Educación Inicial y Básica para Población Mestiza, y Modelo Comunitario de Educación Inicial y Básica para Población Indígena y Migrante*, México: SEP. Recuperado el 17 de septiembre de 2018, de dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5011897

DOF (2008, 25 de septiembre). *Acuerdo número 460 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica*. México. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5075852

DOF (2011, 19 de agosto). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.* México. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf

DOF (2012, 15 de junio). *Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo*, México. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.CONAFE.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo1/anexo19/estatuto-organico-CONAFE.pdf

DOF (2012, 22 de marzo). *Decreto por el que se reforma el diverso mediante el cual se fija que el Consejo de Fomento Educativo, tendrá por objeto allegarse recursos complementarios para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como de la cultura mexicana, en el exterior*, México. Recuperado el 18 de septiembre de 2018, de http://dof. gob.mx/nota _detalle.php? codigo=5240401&fecha=22/03/2012

DOF (2013a, 11 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://www.inee.edu.mx/images/ stories/2014/Normateca/Ley_del_INEE.pdf

DOF (2013b, 11 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General de Servicio Profesional Docente*. México. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

DOF (2013, 28 de febrero). *ACUERDO número 679 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural.* México. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289452&fecha=28/02/2013

DOF (2014a, 7 de marzo). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. México. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

DOF (2014b, 27 de diciembre). *Acuerdo número 20/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura para el ejercicio fiscal de 2015.* México. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377493&fecha=27/12/2014

DOF (2015, 31 de diciembre). *Acuerdo número 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016.* México.

DOF (2016a, 8 de febrero). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.* Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/risep.pdf

DOF (2016b, 18 de marzo). *Decreto por el que se reorganiza el CONAFE Nacional de Fomento Educativo.* Recuperado el 30 de agosto de 2018, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5430456&fecha=18/03/2016.

DOF (2016c, 11 de mayo). *Acuerdo número 02/05/16 por el que se establecen los Linemaientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación.* Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/participacion/lineamientos020516.pdf

DOF (2016d, 27 de diciembre). *Acuerdo número 27/12/16 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa*. México.

DOF (2016e, 28 de diciembre). *Acuerdo número 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2017***.** México.

DOF (2017a, 15 de septiembre). *Normatividad, Disposiciones, Lineamientos y Guía Operativa, aplicables en materia de planeación, contratación, sustitución, construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, reforzamiento, gastos de ejecución y supervisión, reconstrucción y habilitación de la infraestructura física educativa (Programa Escuelas al CIEN)*. México.

DOF (2017b, 18 de septiembre). *Manual de Organización General del Consejo Nacional de Fomento Educativo.*

DOF (2017c, 17 de octubre). *Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamientos de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.* Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017

DOF (2017d, 29 de diciembre). *Acuerdo número 29/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2018*.

DOF (2018a, 19 de enero). *Ley General de Educación*. México . Recuperado el 1 de octubre de 2018, de

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

DOF (2018b, 20 de marzo). *Acuerdo número 07/03/18 por el que se emiten los Lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a07_03_18.pdf

Esteve, J.M. (2009) La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, España. Núm. 350. pp. 15 – 29.

Estrada, María del Mar (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* XLV (2), pp. 43-62. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación* (15). Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http:// rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm

Ezpeleta, J. (2006). La gestión pedagógica. En Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Coords.). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria, Informe de investigación* (pp. 23-48). México: CONAFE/ DIE-CINVESTAV.

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1). Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.redalyc.org/pdf/140/14000105.pdf

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México DF: DIE-CINVESTAV.

Favila, A. y Navarro, J. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. *Revista de Investigación Educativa, 24,* págs. 1-9. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/rt/printerFriendly/2404/html_65

Ferreira F. y Canuto, E. (s/f). *Educação e políticas de fechamento de escolas do campo*. Mimeo.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación.* 1(1), pp. 11-20.

Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325

Frausto, A.(2016, marzo). Programa de la Reforma Educativa: Dimensión y análisis de sus lineamientos*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* XLVI, núm. 1, enero-marzo. pp. 79-94.

Fullan, M. y Hargraves, A. (2001). *La escuela que queremos.* México: SEP.

Gajardo, M. (2009). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendiso? ¿Qué debemos transformar?. Marchesi, A., Tedesco, J.C y Coll, C (Coords.). *Calidad, equidad y reforma en la enseñanza.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Fundación Santillana.

Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio De caso en México. *Sinéctica (49).* Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005

García Vazquez, N.J. (2010). Una estrategia educativa para el desarrollo de una competencia metacognitiva de autorregulación en los capacitadores tutores del CONAFE. En Gómez-Zermeño, M. *Proyecto CONAFE Chiapas. Estrategias para fortalecer las competencias de instructores comunitarios y figuras educativas*. México: ITESM.

Gobierno del Estado de Chiapas (GECH) (2017a). *Cuadernillo de Actividades. Primero y Segundo grados*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: GECH.

GECH (2017b). *Guía para el docente. Primero y Segundo grados*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: GECH.

GECH (2017c). *Minicuentos de Matemáticas 1º y 2º grados. español-tseltal. LO'IL K'OP YU'UN Matemáticas*. México: Trillas.

Gobierno de Estado de Guanajuato (2016). Reglas de Operación. *Programa Alimentario*. Periódico Oficial. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://portalsocial.guanajuato.gob.mx/sites/default/files/programas_sociales/reglas_operacion/2017_DIF_Programa_alimentario_reglas_operacion.pdf

Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (GEV) (1965). *Memoria del* Primer Seminario de Educación Rural. Serie: Biblioteca del Maestro Veracruzano, *10*. Xalapa: GEV.

Goldhaber, D., y Brewer, D. J. (2000). *Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement.* Educational Evaluation and Policy Analysis, 22(2), 129-145.

Gómez Zermeño, G. (2010a). *Estrategias para fortalecer las competencias de instructores comunitarios y figuras educativas*. México: ITESM.

Gómez Zermeño, M. (2010b). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1).

González, J. D. (2014). Las Comunidades de Aprendizaje en la escuela multigrado: una posibilidad para el desarrollo profesional. En Aguayo, L.M. *La formación de profesores en la encrucijada entre el oficio y la profesión* (pp.63-91). Zacatecas: UPN.

Guerra, E. y O´Donnel, N. (2000) *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, México: CONAFE/SEP.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M., y Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality (NBER Working Paper 11154)*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Hernández, E. (2017). *El aprendizaje en escuelas multigrado en México: resultados nacionales de la prueba EXCALE03 en el Ciclo Escolar 2013-2014*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0633.pdf

Howley, C., Johnson, J. y Petrie, J. (2011). *Consolidation of Schools and Districts*. Estados Unidos: National Education Policy Center/ The Great Lakes Center for Education Research and Practice.

ILCE (2016). *Estudio de seguimiento de la implementación del Modelo de profesionalización dual para las figuras educativas, 2016. Informe sobre el seguimiento a la formación inicial previa del Ciclo Escolar 2016-2017, así como al arranque de los estudios de las figuras educativas en la educación media superior o superior.* Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.CONAFE.gob.mx/transparencia1/estudiosyopiniones/E4-Infor-seguimiento-formacion-inicial-fig-edu.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2006). *Panorama educativo de México 2005. Indicadores del Sistema Educativo Nacional.* México: INEE. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de www.oei.es/historico/quipu/mexico/01-panoramaweb.pdf

INEE (2007). *Panorama Educativo de México 2006. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.

INEE (2008). *Panorama Educativo de México 2007. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.

INEE (2009). *Panorama Educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.

INEE (2010). *Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.

INEE (2011). *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.

INEE (2012). *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.

INEE (2013a). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.* México: INEE.

INEE (2013b). ¿La organización de las escuelas por zona posibilita su atención adecuada y oportuna? Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2014/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG02/2014_PG02__a.pdf

INEE (2014a). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.* México: INEE.

INEE (2014b). *Los docentes en México, Informe 2015.* México: INEE. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf

INEE (2015a). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México*: INEE. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf

INEE (2015b). *Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documentos del SNEE*. México: INEE. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/302/P1E302.pdf

INEE (2016a). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Documento conceptual y metodológico*. México: INEE.

INEE (2016b). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: INEE.

INEE (2016c). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf

INEE (2017a). *Evaluación de la política de educación multigrado. Metodología de la evaluación*. Unidad de Normatividad y política educativa. Dirección General de Directrices para la mejora de la educación. Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos: mimeo.

INEE (2017b). *Panorama educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf

INEE (2017c). *Propuesta de Evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado.* México: Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos INEE. mimeo.

INEE (2017d). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: INEE. Recuperado de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/303/P1E303.pdf

INEE (2017e). *Selección de casos de estudio. Documento de trabajo*. México: Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos INEE.

INEE (2018a). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0502.html

INEE (2018b). *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf

INEE (2018c) *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: INEE

INEGI (2015). *Panorama sociodemoGráfico de Durango*. Recuperado el 9 de junio de 2018, de

http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082185.pdf

INEGI (2016). *Principales Resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI.

INEGI (2017a). *Anuario estadístico y geoGráfico de Yucatán 2017*. México: INEGI.

INEGI (2017b). *Conociendo Durango*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/conociendo/702825093938.pdf

INEGI (2018). *Sistema de Cuentas Nacionales de México*. México: INEGI. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gto/default.aspx?tema=me&e=11

Jacobo, H., Ibarra, E. y Armenta, M. (2016). Una aproximación teórico-metodológica para la sistematización de buenas prácticas del aprendizaje-servicio. *Actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio.* Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Santiago de Compostela/Unión Europea.

Jaimes P.C. (2016). *Síndrome de bornout en líderes de la educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo.* Tesis de Licenciatura. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En García, J. y Fernández, J. (Eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). Nuevo León: UNESCO/Universidad Autónoma de Nuevo León.

Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México.* México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal/ Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.

Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*. (49), pp. 1-16. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750/708

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

Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016) Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 53(2), págs. 1-15. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de

http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf

Juárez, D. y Lara, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas.* (31), pp. 149-163. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7486/9427

Kalman, J. y Candela, A. (2006). Análisis de las propuestas curriculares y materiales didácticos: Dialogar y Descubrir y el currículo de primaria de la SEP. En I. Fuenlabrada y E. Weiss (Coords.). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación* (pp.73-108). México: CONAFE/ DIE-CINVESTAV.

Kemmis, M.D. (2011). *Challenges in Implementing Curriculum and Assessing Student Learning in Multiage Classrooms.* Tesis de maestría. Portland: Concordia University

La Jornada (2002, 7 de abril).Promueve PAEPI educación bilingüe y bicultural en 3 mil zonas indígenas. México.

La Jornada (2017, 26 de octubre). Inaugura Nuño transporte escolar gratuito para almnos de Campeche, p. 29.

Lataille-Démoré, D. (2007). Combined Grade Classrooms. How can teachers optimize learning in combined grade classrooms? *What Works? Research into Practice. Research Monograph, (9).* Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat/ Ontario Association of Deans of Education.

Leigh, B. (2001). The Challenge of Learning Communities as a Growing National Movement. Ponencia presentada en *American Colleges and Universities Conference on Learning Communities*. Providence, Rhode Island. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://www.cgc.edu/Academics/learningCommunities/Reference%20for%20LC/The%20Challenge%20of%20Learning%20Communities%20as%20a%20Growing%20National%20Movement.pdf

León Rodríguez, V. M. (2014). Profesionalismo y formación docente: proceso contracultural de saber y práctica. En L. M. Aguayo Rendón, *La formación de profesores en la encrucijada. Entre el oficio y la profesión (*pp. 47-62). Zacatecas: UPN Unidad Zacatecas/Taberna Libraria.

Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2014, 02 de abril). Recuperado el 13 de enero de 2015, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LISSSTE.pdf

Little, A. (2005). *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://skoleplassen.hist.no/Rapport/Learning%20and%20Teaching%20in%20Multigrade%20Setting%20final.doc

Little, A. (2008). *Size Matter for EFA.* Serie: Create Pathways to Access. Research Monograph. No. 26. London: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity/ Institute of Education-University of London.

Loera, A., González, M. García, E. y Cázares, O. (2009). *Diseño e implementación del modelo Dialogar y Descubrir: fortalezas, debilidades, lecciones aprendidas y sugerencias para la mejora*. Reporte Técnico de Investigación México: Mimeo.

Loli Egoavil, G. (2017). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en el área de comunicación de segundo grado d primaria en las instituciones educativas de la Red 17 de Chaclacayo de la UGEL No. 06*. Tesis de maestría. Perú: Universidad Nacional de Educación.

López, D.L. (2017). El ABCD. Alternativa para mejorar la calidad en la Educación Comunitaria Multigrado. En simposio. *El multigrado a debate.* XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. San Luís Potosí, México.

López, N. (Coord.) (2008). *Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lugo, M. A. (s/a). *Medidas de desigualdad para variables educativas. Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL).* Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/boletin_04.pdf

Martín, C. y Gúzman, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación,* 46, pp. 1-23.

Martínez Diloné, H., & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3), pp. 521-541 Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.redalyc.org/html/870/87020009007/

Martínez Torres, M., Muñoz Martínez, R., Gutiérrez Narváez, R. y Ramos Zamora, S. (2015). Procesos de acompañamiento por medio de la investigación-acción participativa en una escuela autónoma de Zinacantán, Chiapas. *Desacatos*, (48), pp. 14-31. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2015000200002&lng=es&tlng=.

Mc Ewan, P. (1998). *The Effectiveness of Multigrade Schools in Colombia*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36602253/multigrade.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524481678&Signature=tRFpJyNkLtTZfBOLsCWBCNmXYP0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_effectiveness_of_multigrade_schools.pdf

Mejía, F. Argándar, E. Arruti, M., Olvera y Estrada, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(3), pp. 111-136.

Mendoza Zuany, G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: INEE. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/P/100/P2P100.pdf

Meneses, B. (1996) La educación preescolar en las áreas rurales en el estado de Veracruz. *Revista Ciencia Administrativa, Universidad Veracruzana. Edición Especial.* pp. 127-132.

Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/preescolar1996.pdf

Meneses, E. (1997a) *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos (CEE)/Universidad Iberoamericana (UIA)

Meneses, E. (1997b) *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1976-1988*. México: CEE/UIA.

Meneses, E. (1998) *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1964-1976.* México: Centro de Estudios Educativos (CEE)/Universidad Iberoamericana (UIA).

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños.* México: Fondo de Cultura Económica.

Mercado, R. (2006). *La organización de la enseñanza*. En I. Fuenlabrada y E. Weiss (Coords.), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de educación primaria*, 49-72. México: CONAFE-DIE.

Mills, J., McGee, J. y Greene, J. (2013). *An Analysis of the Effect of Consolidation on Student Achievement: Evidence from Arkansas*. Estados Unidos: EDRE Working Paper No. 2013-02.

MINEDUC-Perú (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Perú: MINEDUC. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompanantepedagogico.pdf

Ministry of Education of the Republic of Namibia (2011). *Monitoring and evaluation of multi-grade teaching in Namibia Schools*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.nied.edu.na/assets/.../03Multigrade/RE-MG_Monitoring-and-Evaluation_2011.p.

Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado. 6 (1-2), 1-15.

Morales, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural,* (14), pp. 145-187.

Moreno, A. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 173.

Morteo, M. (2003). *Proyecto de alternativas de atención a la demanda en educación preescolar*. Tesina para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar. UPN Unidad 304, Orizaba

Narro Robles, J. & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, *35*(141), 132-151. Recuperado en 25 de julio de 2018, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009&lng=es&tlng=es.

Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Durango: Ediciones Pomares.

Núñez, C. (2013). *El Cierre de Escuelas Rurales en Chile: ¿Una política de Estado?* Chile: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

Núñez, C., 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. *Universitas Psychologica.,* 13 (2), pp. 615-625.

Ocaña, P. (s/a). *Capítulo 10. Análisis descriptivo: los procedimientos: frecuencias y descriptivos.* Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.ugr.es/~fmocan/MATERIALES%20DOCTORADO/Descriptiva.pdf

Oliver Tellez, M.G., Ramos-Calderón, J.A. y Alvarez-Martínez, A. (2008). *Programa Asesor Técnico Pedagógico. Evaluación externa 2007. Informe final de resultados. Evaluación de diseño, consistencia y resultados*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Consistencia/2007_2008/SEP/Programa%20Asesor%20Técnico%20Pedagógico.pdf

Ontiveiros, M. (2003). La descentralización de la educación básica, sus efectos sobre la oferta y la calidad educativa y los salarios magisteriales. *Análisis Económico*, 18 (37), pp. 81-95.

Pacheco, L. (Cord.) (2014). *Evaluación externa de los servicios educativos dirigidos a niños jornaleros migrantes.* Mimeo.

Periódico Oficial del Estado de Chihuahua (POECH) (2004, 14 de abril). *Reglamento estatal para la instauración, operación, sostenimiento y evaluación de los Centros Regionales de Educación Integral*. Chihuahua.

Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Durango (POGED) (2015, 30 de abril). *Acuerdo administrativo secretarial mediante el cual se establece el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo Durango*. Recuperado el 6 de junio de 2018, de http://ciide.educacion.durango.gob.mx/es/

Presupuesto de Egresos de la Federación (2018). *Estrategia Programática. Ramo: 33 Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://pef.hacienda.gob.mx/work/models/PEF2018/docs/33/r33_ep.pdf

Pridmore, P. (2007). Adapting the Primary-school Curriculum for Multigrade Classes in Developing Countries: a Five-Step Plan and an Agenda for Change, *Journal of Curriculum Studies*, 39 (55), pp. 559-576.

Proyecto México Conectado (2018). *Página oficial de México Conectado. Internet en sitios públicos.* Recuperado de https://www.mexicoconectado.gob.mx/?page_id=10572

Robles, H. (2006). *El Sistema de Indicadores Educativos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Seminario internacional de indicadores educativos. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/224/P1C224_06E06.pdf

Robles, H. (2010). El sistema de indicadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Sinéctica*, 35. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200003

Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista mexicana de historia de la educación*, II (3), pp. 1-24.

Rockwell, E. y Rebolledo, V. (Coords.) (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: Talleres Hojarasca.

Rodríguez J., M. J.; Mora C., R. (2001). *Análisis de Tablas de contingencia. En: Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8139/1/CONTINGENCIA.pdf

Roldán Maya, M. y León Manffer, R.M. (2017). *La evaluación del desempeño del Asesor Técnico Pedagógico en el marco del Servicio Profesional Docente*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/Red7/contenido/CuboEnsayo_Red07.pdf

Rosas, L. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/ Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.

Rosas, L. (2017). *Desigualdad social en México se refleja en sistema educativo: especialista*. Reflexiones compartidas en la mesa de análisis "La educación rural en el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria en México", organizada por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.ibero.mx/prensa/desigualdad-social-en-mexico-se-refleja-en-sistema-educativo-especialista

Rosas, L. (2018, septiembre- diciembre). Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales. *Red Revista de* evaluación *para docentes* y directivos. Número 11.

Santos, L. (2010). Políticas educativas y formatos escolares. *Artigos. Políticas Educativas*. 1(4), pp. 18-34.

Santos, A., Juárez D., Hiruma, A. y López, L.D. (2017). El multigrado a debate. *Memoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, San Luis Potosí, México.

Savater, F. (2005) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) (2013). *Orientaciones para la operación del proyecto Quédate, Aprende y Continúa*. Guanajuato: SEG.

SEG (2016). *Propuesta curricular para escuelas multigrado.* Guanajuato: SEG.

SEG (2018). Glosario. Secretaría de educación. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/SIIE/Lists/Glosario/DispForm.aspx?ID=765

SEG (S/F). Orientaciones para el Consejo Técnico Escolar y aplicación del SiSAT. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Basica/Paginas/Documentos/ConsejoTecnico/30%20de%20julio%20LINEA%20DEL%20TIEMPO%20CTE%20Final.pdf

Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (SEECH) (2016). *Programa de Estudio Lengua Tsotsil. Educación Básica. Primaria Indígena.* Tuxtla Gutiérrez: SEECH.

Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) (s.f.) *Planeación Didáctica Multigrado. El trabajo docente en el aula multigrado en telesecundaria. Bloque V*. Durango: SEED.

SEED (2014). *Documento Base del proyecto Innovación para el fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa en Durango*. Durango: SEED.

SEED (2015a). *Competencias docentes para la planeación multigrado. 1. Planeación didáctica argumentada en la escuela multigrado*. *Taller autoadministrable.* Durango: SEED.

SEED (2015b). *Clima escolar y expectativas de los actores de educación primaria en escuelas multigrado del estado de Durango*. Durango: SEED.

SEED (2015c). *El cumplimiento de los rasgos de la Normalidad Mínima de Operación Escolar, en escuelas multigrado del estado de Durango.* Durango: SEED.

SEED (2016a). *Competencias docentes para la planeación multigrado. 2. Evaluación y secuencia didáctica acorde al nivel cognitivo de los estudiantes*. *Taller autoadministrable* Durango: SEED.

SEED (2016b). *Indicadores de evaluación de la Supervisión de escuelas multigrado de Educación Básica*. Durango: SEED.

SEED (2016c). *Los Consejos Escolares de Participación Social, un agente activo en el cumplimiento de los rasgos de la Normalidad Mínima de Operación Escolar para el fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa en Durango.* Durango: SEED.

SEED (2016d). *Planeación Didáctica Multigrado. Análisis deductivo de aprendizajes esperados del campo formativo Pensamiento Matemático, orientado a los Jardines de Niños con grupo multigrado.* Durango: SEED.

SEED (2016h). *Planeación Didáctica Multigrado. Propuesta de reorganización curricular para primarias multigrado*. Durango: SEED.

SEED (2016i). *Problemáticas para la implementación del Sistema Básico de Mejora Educativa en las escuelas multigrado del estado de Durango.* Durango:SEED.

SEED (2016j). *Propuesta de reorganización curricular para primaria multigrado.* Durango: SEED.

SEED (2018a). *Escuelas Multinivel de Educación Básica*. Diapositivas de Power Point.

SEED (2018b). *Segundo Informe de Actividades*. Durango: SEED.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SESLP) (2014). (Bibliografía que falta completar)

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SESLP) (2015). (Bibliografía que falta completar)

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY) (s/f). *Fichas de tareas para los tutores itinerantes externos de escuelas multigrado*. Mérida: SEGEY.

SEGEY (s/f). *Propuesta de reorganización curricular para escuelas multigrado del Estado de Yucatán.* Mérida: SEGEY.

SEGEY (2013). *El modelo de gestión regional en la práctica.* Mérida: SEGEY.

SEGEY (2015). *Reorganización curricular para Escuelas Multigrado del Gobierno del Estado de Yucatán.* Mérida: SEGEY.

SEGEY (2016). *Situación de la educación básica en el estado de Yucatán. Panorama 2015.* Mérida: SEGEY.

SEGEY (2017a). *Manual del Enlace Itinerante. Escuelas Multigrado.* Mérida: SEGEY.

SEGEY (2017b). *Situación de la educación básica en el estado de Yucatán. Panorama 2016-2017* Mérida: SEGEY.

SEGEY (2017c). *Tutores Itinerantes Externos*. *Funciones y tareas*. Mérida: autor.

SEGEY (20018a). *Dirección General de Desarrollo Educativo y Gestión Regional*. Mérida: SEGEY.

SEGEY (2018b) *Diplomado II*. Manuscrito no publicado. Dirección General de Desarrollo Educativo y Gestión Regional. Mérida: SEGEY.

SEGEY (2018c). *Programa de Inclusión y Equidad Educativa (acciones pedagógicas)*. Manuscrito no publicado. Dirección General de Desarrollo Educativo y Gestión Regional. Mérida: SEGEY.

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz (SEC) (1993). *Apoyo a la Educación Rural UNIBID*. Xalapa, Veracruz: SEC.

SEC (1994). *Programa para profesores con grupo multigrado*. Xalapa, Veracruz: SEC.

SEC (1996a). *Avance programático multigrado.* Xalapa, Veracruz: SEC.

SEC (1996b). *Manual para profesores con grupo multigrado*. Xalapa, Veracruz: SEC.

Secretaría de Educación y Cultura (SEC) y Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) (2003). *La enseñanza en grupos multigrados. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria.* Xalapa, Veracruz: SEC.

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas (SECEZ) (2012). *Propuesta de Trabajo para Escuelas. Multigrado 2012. Reorganización Curricular. Primaria.* Zacatecas: SECZ.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (1994). *Sistema Educativo Nacional de México.* México: SEP/ OEI.

SEP (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria.* México: SEP.

SEP (2002). *Orientaciones Técnico Pedagógicas. Modalidad semiescolarizada*. México: SEP - Dirección de Educación Inicial.

SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: SEP.

SEP (2006a). *Escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: SEP. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://issuu.com/cenobio/docs/retos_y_necesidades_de_cambio_en_mu

SEP (2006b). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP.

SEP (2008a). *Educación Básica. Primaria Indígena. Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. México: SEP.

SEP (2008b). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. México: SEP. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://cumplimientopef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf

SEP (2008c). *Programa Nacional de Educación Indígena. Programa Asesor Técnico Pedagógico. Resumen de la Evaluación*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48128/Resumen.pdf

SEP (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.

SEP (2010). *Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar.* México: SEP.

SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México: SEP.

SEP (2011b). *Programas de Estudio. Guía para el maestro.* Educación Básica. Primaria. Segundo grado. México: SEP.

SEP (2012a). *Gestión Estratégica en Las Escuelas de Calidad. Orientaciones prácticas para directivos y docentes*. México: SEP.

SEP (2012b). *Criterios para el seguimiento y la evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. México: SEP.

SEP (2013a). *Consejos Técnicos Escolares. En nuestra escuela…todos aprendemos. Primera sesión ordinaria. Educación Básica. Preescolar, Primaria y Secundaria.* México: SEP.

SEP (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* México: SEP.

SEP (2013c). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: SEP.

SEP (2014a). *Español como segunda lengua. Libro para el maestro. Primer ciclo.* México: SEP.

SEP (2014b). *Español como segunda lengua. Libro para el maestro. Segundo ciclo.* México: SEP.

SEP (2014c). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. Ciclo Escolar 2014-2015* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/RM2014_2015.pdf

SEP (2015a). *Manual del facilitador. Escuelas Indígenas de Verano*. México: SEP.

SEP (2015b). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante*. México: SEP.

SEP (2016a). *El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa.* México: SEP.

SEP (2016b, 10 de marzo). *Oficio SEB/UR300/STCDN/005/2016*. Secretaría Técnica del Consejo Directivo Nacional "La Escuela al Centro". Mimeo.

SEP (2017a). *Consejo Técnico Escolar. La Ruta de Mejora Escolar. Momento para consolidar este espacio de los maestros. Educación preescolar. Fase intensiva. Ciclo Escolar 2017-2018* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201708/201708-RSC-ppqJqYx0O5-FaseIntensivaCTE2017-18PREESCOLAR.pdf

SEP (2017b). *Consejo Técnico Escolar. La Ruta de Mejora Escolar. Momento para consolidar este espacio de los maestros. Educación primaria. Fase intensiva. Ciclo Escolar 2017-2018* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201708/201708-RSC-kdacHt2RV4-FaseIntensivaCTE2017-18PRIMARIA.pdf

SEP (2017c). *Consejo Técnico Escolar. La Ruta de Mejora Escolar. Momento para consolidar este espacio de los maestros. Educación secundaria. Fase intensiva. Ciclo Escolar 2017-2018* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201708/201708-RSC-QyhO1xkzik-FaseIntensivaCTE2017-18SECUNDARIA.pdf

SEP (2017d). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la educación básica* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/LINEAMIENTOS_SATE.pdf

SEP (2017e). *Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).* Página web. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/antecedentes-121175?state=published

SEP (2017f). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad.* México: autor. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339-

SEP (2017g). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica.* Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_ATP.pdf

SEP (2017h). Fortalecimiento de la supervisión escolar y los consejos técnicos escolares. Avances y desafíos. Informe. México: SEP. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264335/Estrategia_Nacional_CTE_y_Supervisores.pdf

SEP (2017i). *La guía del supervisor*. México: SEP.

SEP (2017j). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/PPI_PROMOCION_EB_2017.pdf

SEP (2018a). *Escuelas de Verano*. Página web. Recuperado de http://dgdge.sep.gob.mx/escverano2017/

SEP (2018b). *Escritura de textos de apoyo a la tutoría de docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso en escuelas multigrado de educación preescolar y primaria, y escuelas telesecundarias. (Convocatoria)*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://api.ning.com/files/KFwk6lMMmTB8bZyHaN1fMjjMh26n2vgCCbft1sMVrXplacoUK8RLpV-MUzt7Du8vSsCSuj1bk5rFfxIUbeI8HMRapwvNrPC*/CONVOCATORIA.pdf

SEP (2018c). *El Sistema Básico de Mejora* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201808/201808-RSC-kMtoXwe9X5-Sistema2018-19.pdf

SEP (2018d). *Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/cte.pdf

SEP (2018e). *La Escuela al Centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro

SEP (2018f). *La Estrategia "La Escuela al Centro"*. Página web. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/

SEP (2018g). *Más recursos para la escuela* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/recursos/recursos.pdf

SEP (2018h). *Mejor uso del tiempo en la jornada escolar* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/jornada/jornada.pdf

SEP (2018i). *Nueva organización de la escuela con menos burocracia* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/organizacion/organizacion.pdf

SEP (2018j). *Oferta educativa para educación básica* . Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-para-educacion-basica

SEP (2018k). *Participación social efectiva* [archivo PDF]. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/participacion/participacion.pdf

SEP (2018l). *Registro Público de los Consejos de Participación Social en la Educación*. Página web. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.repuce.sep.gob.mx/REPUCE/mvc/graficas/reportegraficas.jsp

SEP (2018m). *Telesecundaria*. Página web. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Docente/docente.php

SEP (2018n). Educación básica. México: autor. Página de inicio de la Secretaría de Educación Básica Disponible hasta noviembre de 2018.

Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno del Estado de Sinaloa (SEPyC) (2016). *Orientaciones didácticas para la organización y el funcionamiento de la escuela multigrado. Educación Básica*. Culiacán: SEPYC.

Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) (2013). *Organización curricular multigrado 2013.* Xalapa: SEV.

SEV (2015). *Orientaciones Pedagógicas para el docente multigrado*. Xalapa: SEV.

SEV (2018). *Programa de Libros de Texto Gratuitos*, Manuscrito no publicado. Coordinación Estatal del Programa de Libros de texto Gratuitos, Veracruz, México: SEV.

Secretaría de Gobierno del Estado de Sinaloa (2015, 18 de noviembre). *Órgano Oficial del Gobierno del Estado.* Tomo CVI, No. 138. 3ra época Culiacán, Sin.

Servicio Profesional Docente (2018). Perfiles, Parámetros e Indicadores. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2018/PPI_PROMOCION_EB_2018_19012018.pdf

SNTE, (2018). Boletín Informativo. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.snte.org.mx/seccion3/assets/Boletin_Negocacion_Nacional_Mayo_2018.pdf

Sistema Estatal de Información. Estadística y Geografía de Guanajuato (SEIEG-GTO) (2018). *Página web oficial.* Guanajuato: SEIEG-GTO. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://seieg.iplaneg.net/seieg/index/clasificacion/18

Strong, M., John Gargani, y Özge Hacifazlioglu (2011). *Do We Know a Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers.* Journal of Teacher Education 62(4) 367–382.

Tedesco, J.C. (2011) Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. (55), pp. 31 – 47.

Téllez, Y., *et al* (2013). *Presencia indígena, marginación y condición de ubicación geográfica*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1738/1/images/7_Presencia_indigena_marginacion_y_condicion_de_ubicacion_geografica.pdf

Tenti, E. y Torres, R.M. (*2000). Políticas educativas y equidad en México: La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México* (pp.175-272). México: CONAFE/SEP.

Torres, R. M. (2004) Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación para qué modelo educativo? *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.

Trejo, L. J. (2016). *¿Cómo conceptualizan la docencia efectiva los profesores?* Centro de Investigación y Docencia Económicas. Santa Fe, México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000) *Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. Informe final*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf

UNESCO (2003). *Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf

UNESCO (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Bangkok: UNESCO/Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002201/220101e.pdf

UNESCO (2018). *Handbook on measuring equity in Education*. Canadá: autor. Recuperado de http://www.uis.unesco.org

UNICEF (2018a). *México: Los primeros años.* Recuperado el 1 de octubre de 2018, de https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html

UNICEF (2018b). *Educación*. Información disponible en el portal de la UNICEF México. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de https://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html

Unidad de Estudios de Posgrado (UEP)- Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) (2015). Especialidad en Docencia Multigrado. Documento de trabajo. Xalapa: BENV.

Urrutia de la Torre, F. (2014). ¿Por qué los bajos resultados del CONAFE en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV (1), pp. 47-70.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, trasformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: Tendencias, temas y debates.* Santiago de Chile: PREAL.

Vaillant, D. (2008) Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Vaillant, D. (2013) Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada* (22), pp. 185 – 206.

Valencia-Pulido, R. (2014). *Seguimiento a la capacitación de figuras educativas, 2014. Modelo para la educación básica comunitaria*. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de: https://www.CONAFE.gob.mx/transparencia1/pot/inf-final-seguimiento-ruth-valencia.pdf

Valenti, G. (Coord.) (2016). *Nueva Cultura Educativa.* México: FLACSO.

Vázquez, A. Cerecedo, M.T. y Topete, C. (2017). Gestión institucional educativa: la regionalización educativa en Yucatán. *Gestión y Estrategia*, (51), 33-48.

Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. 12 (1), 1-14. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL2.pdf

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Uruguay: MEC.

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22 (90), pp. 57-76. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf

Weiss, E., *et. al.* (2007). *Evaluación externa de la construcción de la propuesta educativa multigrado 2005*. DIE-CINVESTAV. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de

http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternadelaConstrucciondelaPEM2005.pdf

Wright, S., Horn, S., y Sanders, W. (1997). *Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation.* Journal of Personnel Evaluation in Education, 11, 57-67.

Anexos

Libro de códigos

DIMENSIÓN ANÁLITICA	CRITERIO/DEFINICIÓN	DEFINICIÓN DEL CRITERIO SEP	DEFINICIÓN DEL CRITERIO CONAFE
1. CURRÍCULO	**Plan y programas de estudio pertinentes (C_Plan_Prog_Pert)**	En el Plan y programas de estudio se propone la articulación de competencias de aprendizaje con diferente nivel de profundidad a lo largo de los cuatro periodos de la educación básica -1er Periodo (1o a 3o de preescolar); 2do Periodo (1o a 3o de primaria); 3er Periodo (4o a 6o de primaria); 4o Periodo (1o a 3o de secundaria)-. Los supuestos de esta organización curricular son adecuados para la atención a grupos multigrado.	La adecuación curricular del Modelo ABCD es adecuada para lograr aprendizajes esperados del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica en los alumnos que asisten a las escuelas comunitarias del CONAFE.

	Currículo inclusivo (C_Incl)	Los marcos curriculares para la educación indígena y la población migrante presentan adecuaciones curriculares donde se contextualiza y diversifica el currículo nacional a través de la inclusión de saberes locales, así como formas de trasmisión y adquisición del conocimiento.	El modelo ABCD se adecua a las tres modalidades del CONAFE: indígena, rural y migrante.
	Prácticas pedagógicas coherentes (C_Prac_Ped_Cohe)	Las prácticas pedagógicas de los docentes son coherentes con el Plan y programas de Estudio 2011 de Educación Básica, al contemplar sus principios pedagógicos: 1))Planificar para potenciar el aprendizaje (diseño de desafíos con base en aprendizajes esperados); 2) Generar ambientes de aprendizaje; 3) Trabajo colaborativo; 4) Desarrollo de competencias y aprendizajes esperados; 5) Uso de materiales educativos para facilitar el aprendizaje; 6) Evaluación formativa; 7) Inclusión para atender la diversidad; 8)Tutoría y asesoría	La práctica pedagógica de los LEC es coherente con el modelo ABDC al contemplar sus principios pedagógicos: 1) Enfrentar desafíos intelectuales; 2) Aprendizaje autónomo; 3) Relación de confianza y colaboración entre LEC y estudiantes; 4) Diálogo como medio para el aprendizaje; 5) Relación de enseñanza y aprendizaje a través de redes de tutoría en Comunidades de Aprendizaje entre LEC, estudiantes y familias.

		académica a la escuela (atención individualizada a estudiantes en situación de rezago educativo o aptitudes sobresalientes).	
2. MATERIALES EDUCATIVOS	Materiales educativos pertinentes (M_Edu_Pert)	Los materiales para grupos multigrado son adecuados cuando permiten a los docentes promover aprendizajes esperados entre estudiantes de diferentes edades, grados, niveles de pericia y desarrollo.	Las UAA permiten la apropiación de aprendizajes relevantes en diversas edades, contextos (lenguas y discapacidad); así como materiales que faciliten el aprendizaje autónomo en los estudiantes.
		Los materiales empleados por los docentes, que no son diseñados para multigrado, son adecuados cuando facilitan la promoción de aprendizajes esperados en los estudiantes, de acuerdo a los enfoques didácticos del Plan y programas de estudio 2011.	Los materiales empleados por los LEC, que no forman parte del Modelo ABCD, facilitan la promoción de aprendizajes esperados en los estudiantes, de acuerdo a sus edades según características y contextos.

	Materiales educativos suficientes (M_Edu_Suf)	Los materiales son suficientes cuando: 1) Se cuenta con el mismo número de libros de texto gratuitos y de estudiantes; 2) Se cuenta con materiales de apoyo para el número de docentes; 3) Se cuenta con una biblioteca para la escuela y con otra en el aula; 4) La biblioteca de la escuela cuenta por lo menos con un ejemplar de la colección de "Los libros del rincón" según nivel educativo; 5) La biblioteca del aula cuenta por lo menos con un material de apoyo por estudiante.	UAA para cada uno de los estudiantes, material de apoyo para docentes y biblioteca escolar con los materiales de apoyo mínimos necesarios.
	Materiales educativos distribución oportuna (M_Edu_Dis_Oport)	La distribución de los materiales se realiza al inicio del Ciclo Escolar.	La distribución de los materiales se realiza al inicio del Ciclo Escolar.
	Materiales educativos distribución equitativa (M_Edu_Dis_Equi)	Los libros de texto se distribuyen a todas las escuelas, considerando las condiciones de dispersión y accesibilidad en las localidades, la diversidad sociocultural (indígenas, migrantes), así como los niveles de marginación de las poblaciones.	Los libros de texto se distribuyen a todas las escuelas, considerando las condiciones de dispersión y accesibilidad en las localidades, la diversidad sociocultural (indígenas, migrantes), así como los niveles de marginación de las poblaciones.
3. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA	Perfil Idóneo (F_Perf_Idon)	Los docentes y técnicos docentes de Educación Básica con perfiles idóneos cumplen con las características, cualidades y aptitudes deseables para un desempeño eficaz profesional en las dimensiones: 1) Conocen a sus alumnos, saben cómo aprenden y lo que deben aprender; 2) Organizan y evalúan el	Con base en los Lineamientos Operativos del CONAFE. El perfil de ingreso del LEC para desempeñar su función educativa en preescolar y primaria es: - Ser de nacionalidad mexicana. - Tener entre 16 y 29 años de edad. - Contar con estudios mínimos de educación media superior en proceso o concluida.

		trabajo educativo y realizan una intervención didáctica pertinente; 3) Se reconocen como profesionales que mejoran continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; 4) Asumen las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos; 5) Participan en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad - Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de Educación Básica (PPI), Ciclo Escolar 2017-2018-.	- Ser originario preferentemente del medio rural y del Estado donde prestará su Servicio Social Educativo. - Haber pasado un proceso de selección a través del Sistema Integral de Información e infraestructura Nacional para el Fomento Educativo, donde el resultado de la evaluación diagnóstica aplicada debe ser suficiente (en caso de que la demanda de aspirantes sea amplia). - Para el caso de la modalidad indígena se requiere ser hablante de la lengua indígena en la comunidad a asignar. - Haber recibido el curso de formación inicial intensiva, o en su caso, formación extemporánea. Para secundaria comunitaria: - Tener entre 18 y 29 años de edad. - Contar con estudios de educación superior en proceso o concluida. En caso de no cubrir la meta se podrá incorporar a jóvenes con la educación media superior en proceso o concluida. - Preferentemente haber presentado un año previo de Servicio Social Educativo como LEC o API.
	Formación inicial pertinente (F_Inic_Pert)	Formación inicial que brinde herramientas básicas para atender la complejidad en la que se desarrolla la educación multigrado (contexto rural, gestión escolar y pedagogías y didácticas especiales)	Formación inicial que garantiza figuras docentes (LEC) capacitadas para comenzar la implementación del Modelo ABCD con su grupo de estudiantes

	Formación inicial suficiente (F_Inic_Suf)		Formación inicial suficiente que garantiza figuras docentes (LEC) capacitadas para comenzar la implementación del Modelo ABCD con su grupo de estudiantes
	Formación continua pertinente (F_Con_Pert)	Formación continua que oferte cursos y talleres de capacitación, así como especializaciones en relación con la organización de contenidos y planeación, atención y agrupación de los estudiantes, evaluación de los aprendizajes, didácticas especiales en diversas disciplinas, así como liderazgo y gestión escolar adecuadas a lo multigrado.	Formación permanente que ofrezca espacios formativos para el tratamientos del menú temático, atención y agrupación multinivel de los estudiantes, evaluación de los aprendizajes, didácticas adecuadas para multigrado, de acuerdo al modelo ABCD (tutoría y Comunidades de Aprendizaje); así como para el liderazgo, la participación en comunidad y gestión escolar.

	Formación continua suficiente (F_Con_Suf)	Formación continua suficiente que oferte espacios de capacitación y especialización permanente que garanticen docentes con conocimientos y habilidades necesarios para atender a grupos multigrado.	Formación permanente suficiente a través de concentraciones permanentes para garantizar figuras docentes capacitadas.
4. CONDICIONES EN LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO	Condiciones laborales oportunas (Co_Lab_Opor)	Garantía y protección de la seguridad física y psicológica, vivienda digna y alimentación sana y variada para las figuras educativas.	Garantía y protección de la seguridad física y psicológica, vivienda digna y alimentación sana y variada para las figuras educativas.
	Trayectoria laboral eficaz (Co_Tray_Lab_Efica)	Docente que ingresa al Sistema Educativo Nacional (SEN) por mérito, acredita estudios en docencia en educación básica o en el área de educación, está adscrito a una escuela multigrado por más de un Ciclo Escolar.	Figuras educativas que permanecen en el CONAFE por más de un Ciclo Escolar, continúan estudios de licenciatura y en algunos casos, llegan a asumir otras figuras educativas.
	Retribución económica suficiente (Co_Ret_Econ_Suf)	El apoyo económico que le brinda la SEP le permite cubrir sus necesidades básicas.	El apoyo económico durante el servicio permite adquirir ropa, artículos personales y transporte.
	Retribución económica oportuna (Co_Ret_Econ_Opor)	El apoyo económico que brinda la SEP se recibe a tiempo cada mes.	El apoyo económico se entrega de manera oportuna a las figuras educativas

5. ACOMPAÑA-MIENTO Y SUPERVISIÓN	Acompañamiento pertinente (A_Pert)	El acompañamiento considera las problemáticas educativas a las que se enfrentan los docentes en el aula y la comunidad.	El acompañamiento considera las problemáticas recurrentes a las que se enfrentan las figuras educativas en el aula y con la comunidad, así como las necesidades de formación que tienen los LEC.
	Acompañamiento suficiente (A_Suf)	El acompañamiento se realiza de manera regular para la atención oportuna de las problemáticas educativas a las que se enfrentan los docentes en el aula y la comunidad.	El acompañamiento se realiza de manera regular y pronta.
	Supervisión eficaz (A_Sup_Efica)	La supervisión es eficaz en tanto monitorea el funcionamiento de los servicios (desarrollo de planes y programas, control escolar, de la gestión, desempeño de docentes, normalidad mínima, etc.).	La supervisión es eficaz en tanto monitorea el funcionamiento de los servicios (desarrollo del marco curricular, del control escolar, de la gestión. desempeño de las figuras educativas, normalidad mínima, etc.).
	Infraestructura suficiente (I_Suf)	La infraestructura educativa es suficiente cuando garantiza la seguridad física de las figuras educativas, y cuenta con servicios básicos (agua, luz, drenaje, etc.), instalaciones necesarias para la operación de los centros escolares, es decir, incluye espacios educativos (aulas o salones), de usos múltiples (o deportivos) y administrativos o directivos.	Los espacios educativos y de usos múltiples son adecuados para la enseñanza en contextos diversos.

	Infraestructura pertinente (I_Pert)	Los espacios educativos y de usos múltiples son adecuados para la enseñanza en contextos diversos.	La infraestructura educativa es suficiente cuando garantiza la seguridad física de las figuras educativas, y cuenta con servicios básicos (agua, luz, drenaje, etc.), instalaciones necesarias para la operación de los centros escolares, es decir, incluye espacios educativos (aulas o salones), de usos múltiples (o deportivos) y administrativos o directivos.
	Equipamiento pertinente (I_Equip_Pert)	El equipamiento es suficiente cuando es la misma cantidad de mobiliario básico que el número de alumnos.	El equipamiento es suficiente cuando es la misma cantidad de mobiliario básico que el número de alumnos.
	Equipamiento suficiente (I_Equip_Sufi)	El mobiliario es adecuado para trabajar en equipo o en pares, además cuenta con calefacción o ventilación y está bien iluminado. El equipo de cómputo cuenta con acceso a Internet y dispone de materiales digitales. Se utilizan equipos especiales para personas con discapacidad.	El mobiliario es adecuado para trabajar en equipo o en pares, además cuenta con calefacción o ventilación y está bien iluminado. El equipo de cómputo cuenta con acceso a Internet y dispone de materiales digitales. Se utilizan equipos especiales para personas con discapacidad.

7. GESTIÓN ESCOLAR	Gestión escolar pertinente (G_Esc_Pert)	Los procesos de gestión escolar posibilitan la identificación de problemáticas y necesidades educativas para escuelas multigrado, el establecimiento de planes de mejora y la regulación de los recursos disponibles con la participación de los integrantes de las comunidades escolares.	Los procesos de gestión escolar posibilitan la identificación de problemáticas y necesidades educativas para escuelas comunitarias, el establecimiento de planes de mejora y la regulación de los recursos disponibles con la participación de los integrantes de las comunidades escolares.
	Gestión escolar coordinada (G_Esc_Coord)	Los procesos de gestión en las escuelas multigrado, orientados a la puesta en marcha de las rutas de mejora escolar, están vinculados a procesos de gestión educativa de mejora con diferentes niveles de gobierno: local, estatal y federal.	Los procesos de gestión en las escuelas comunitarias están vinculados a procesos de gestión educativa de mejora con diferentes niveles de gobierno: local, estatal y federal.
	Gestión escolar articulada (G_Esc_Art)	Los procesos de gestión en las escuelas multigrado, orientados a la puesta en marcha de las rutas de mejora escolar, están vinculados con procesos de gestión educativa de mejora con diferentes instancias y dependencias de un mismo nivel de gobierno (p.e: DIF, SEDESOL, CONAFE).	Los procesos de gestión en las escuelas comunitarias están vinculados con procesos de gestión educativa de mejora con diferentes instancias y dependencias de un mismo nivel de gobierno (p.e: DIF, SEDESOL, CONAFE).

	Gestión escolar eficaz en la comunidad escolar (G_Esc_Efica_Com)	Los directores, docentes y padres de familia -constituidos en APF o CEPS- llevan a cabo acciones de gestión, de manera colaborativa, en asuntos organizativos y educativos, orientados a la mejora del servicio y en logro de los niveles de aprendizaje de los estudiantes.	Los LEC y padres de familia -constituidos en APEC o CEPS- llevan a cabo acciones de gestión, de manera colaborativa, en asuntos organizativos y educativos, orientados a la mejora del servicio y en logro de los niveles de aprendizaje de los estudiantes.
	Gestión escolar eficaz en los procesos organizativos (G_Esc_Efica_Proc_Org)	Cumplimiento de la normalidad mínima: calendario y jornada escolar, grupos con maestro todo el año, inicio puntual de actividades, materiales de estudio disponibles, tiempo escolar para el aprendizaje, actividades que logren involucrar a todos los alumnos y el dominio de lectura, escritura y matemáticas de los estudiantes) y el desarrollo de una buena convivencia escolar en las escuelas multigrado.	Cumplimiento de la normalidad mínima: calendario y jornada escolar, grupos con maestro todo el año, inicio puntual de actividades, materiales de estudio disponibles, tiempo escolar para el aprendizaje, actividades que logren involucrar a todos los alumnos y el dominio de lectura, escritura y matemáticas de los estudiantes) y el desarrollo de una buena convivencia escolar en las escuelas multigrado.
	Gestión escolar eficaz en los procesos administrativos (G_Esc_Efica_Proc_Adm)	Procesos administrativos que facilitan el buen funcionamiento del servicio en las escuelas multigrado.	Procesos administrativos que facilitan el buen funcionamiento del servicio en las escuelas comunitarias.
	Gestión educativa pertinente (G_Edu_Pert)	El diseño y la operación de acciones y programas de la SEP u otra dependencia que llegan a las escuelas multigrado responden a las necesidades educativas del multigrado y a los contextos locales.	El diseño y la operación de acciones y programas del CONAFE u otra instancia que llegan a los centros comunitarios responden a las necesidades educativas del multigrado y a los contextos locales.

	Gestión educativa coordinada (G_Edu_Coord)	Vínculos de colaboración entre autoridades educativas federales, estatales y locales en el diseño y la operación de programas dirigidos a la mejora del servicio en las escuelas multigrado.	Vínculos de colaboración entre autoridades educativas federales, estatales y locales en el diseño y la operación de programas dirigidos a la mejora del servicio en las escuelas comunitarias.
	Gestión educativa articulada (G_Edu_Art)	Vínculos de colaboración al interior de las direcciones de la SEP para el diseño y la operación de programas dirigidos a la mejora del servicio en las escuelas multigrado.	Vínculos de colaboración al interior de las direcciones de la SEP para el diseño y la operación de programas dirigidos a la mejora del servicio en las escuelas comunitarias.
Consolidación de escuelas (Código complementario)	Consolidación de escuelas pertinencia (Cons_Esc_Pert)	La operación del proyecto "Consolidación de escuelas" considera el contexto y las características de las escuelas multigrado de SEP y CONAFE, a favor de la mejora del servicio educativo dirigido a estudiantes de localidades rurales.	La operación del proyecto "Consolidación de escuelas" considera el contexto y las características de las escuelas multigrado de SEP y CONAFE, a favor de la mejora del servicio educativo dirigido a estudiantes de localidades rurales.

Anexos del Capítulo 3. Análisis cuantitativo

Anexo 3.1. Definiciones de escuelas multigrado

Preescolar

- En el Panorama Educativo 2006 se les llamó escuelas de organización incompleta, es decir, aquellas escuelas donde algún docente atendiera a alumnos de distintos grados escolares en la misma aula (INEE, 2007). Los preescolares multigrado se contabilizaron como un indicador, al igual que primaria, y ambos se ubicaron en el constructo de Recursos en el Sistema del Banco de Indicadores (INEE, 2007).
- A partir del Ciclo Escolar 2007-2008 este indicador se reubica al constructo de Procesos Educativos y Gestión Escolar y cambia su denominación a escuelas preescolares unitarias de organización completa, es decir, en las que un docente está a cargo de los tres grados educativos; cómo se puede observar, existen dos criterios: si cuentan con un solo docente y si ofrecen los tres grados educativos correspondientes al nivel (INEE, 2008).
- En el Panorama Educativo 2012 se modificó el nombre del indicador a escuelas preescolares unitarias que imparten los tres grados (INEE, 2017a; INEE, 2013).
- En el Panorama Educativo 2018, se denomina preescolar multigrado a las escuelas unitarias (INEE,2019).

Primaria

- En el Panorama Educativo 2005 se denominó a las primarias multigrado como escuelas de organización incompleta "…por no haber un docente para atender un grupo de cada grado (…) En este tipo de primarias, uno o más docentes deben atender a estudiantes de dos o más grados" (INEE, 2005). Se incluyó como primarias multigrado no solo a las escuelas unitarias y bidocentes, sino también las tri-, tetra- y pentadocentes.
- En el Panorama Educativo 2006, en el que se integraron los datos de los ciclos escolares 2000-2001 y 2005-2006, se modificó la definición y se agrupó como escuelas multigrado tanto a preescolares como primarias. Además, integró a las escuelas pentadocentes: "Escuela multigrado es aquella donde algún docente atiende a alumnos de distintos grados escolares en la misma aula" (INEE, 2006).
- En el Panorama Educativo 2005 y 2006 se ubicó al indicador en el constructo de Recursos en el Sistema; en 2007 se trasladó al constructo de Agentes y Recursos

en el Sistema; y en 2008 se fijó en el constructo de Procesos educativos y Gestión escolar (INEE, 2008; INEE, 2007; INEE, 2006; INEE, 2005).

- En el Panorama Educativo 2007 se modificó el criterio y se consideraron como multigrado a las escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes; además, se añadió otro criterio: que todos los docentes de la escuela atiendan más de un grado escolar (INEE, 2007).
- En el Panorama Educativo 2008 cambió la denominación a "escuelas primarias de organización escolar multigrado", dejando explícita la inclusión de todos los tipos de servicio e integrando sólo las escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes donde se atiende a dos o más grados escolares (INEE, 2008). Las escuelas tetra y pentadocentes se contabilizaron por separado. En este Ciclo Escolar, correspondiente al 2007-2008, se resaltó que "al menos un docente atiende a más de un grado".
- En el Panorama Educativo 2009 cambió la denominación a 'Escuelas primarias completas de organización escolar multigrado', en la cual se incluyen como criterios: 1) las escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes; 2) atención de dos o más grados escolares en el aula; 3) como completa porque oferta los seis grados escolares (INEE, 2009). Se incluyeron a las escuelas tetra y pentadocentes por separado y toma en cuenta el tipo de servicio: "Escuelas primarias generales e indígenas con cuatro o cinco docentes por cada cien escuelas en los respectivos tipos de servicio" (INEE, 2009).
- En el Panorama Educativo 2010 se modificaron nuevamente los criterios que permanecieron vigentes para los Panoramas Educativos 2011 y 2012 de las denominadas "Escuelas primarias de organización escolar multigrado": se excluye el criterio de oferta completa (de los seis grados escolares); considera el número específico de docentes (unitarias, bidocentes y tridocentes), así como la atención de dos o más grados (INEE, 2010). Se conservó por separado la contabilización de escuelas tetra y pentadocentes.
- En el Panorama Educativo 2013 se reintrodujo el criterio de 'totalidad'; es decir, que todos los docentes atiendan a más de un grado escolar. Esta definición se ha mantenido en los Panoramas Educativos subsecuentes (2014, 2015, 2016 y 2017).

Secundaria

- El Panorama Educativo 2005 mencionó de las telesecundarias que: “el modelo pedagógico (…) no ha sido diseñado para que un mismo profesor trabaje paralelamente con alumnos de diversos grados: tanto los programas de estudio como los componentes del modelo (programas de televisión, guías de aprendizaje y libros de conceptos básicos), diferenciados por grado escolar” (INEE, 2006).
- En el Panorama Educativo 2006 se incorporó al banco de indicadores como ‘Escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes, según tamaño de matrícula’ (INEE, 2006). El criterio de tamaño de matrícula especificó cuatro rangos de matrícula: 1) 1 a 10, 2) 11 a 20, 3) 21 a 30, y 4) más de 30 alumnos (INEE, 2007).
- En el Panorama Educativo 2007 se modificó y quedó como: “Escuelas telesecundarias de organización completa unitarias y bidocentes”, donde se excluyó el criterio de matrícula, se mantuvo el criterio de número de docentes (unitaria y bidocente) y se incluyó el criterio de totalidad, el cual hace referencia a las escuelas donde se imparten los tres grados escolares (INEE, 2007). Esta definición permaneció en los Panoramas Educativos 2008 y 2009 (INEE, 2009; 2010).
- El indicador de las secundarias multigrado se ubicó inicialmente en el constructo de Recursos en el Sistema durante los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006. Posteriormente se incorporó al de Agentes y Recursos en el Ciclo Escolar 2006-2007. A partir del Ciclo Escolar 2007-2008 se mantuvo en el constructo de Procesos Educativos y Gestión Escolar.
- A partir del Panorama Educativo 2010 se incluyó al banco de indicadores como ‘escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes de organización completa’, en el cual se mantiene el criterio de número de docentes y de organización completa en el sentido de que la escuela oferte los tres grados escolares correspondientes (INEE, 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

Anexo 3.2. Fichas técnicas de los indicadores analizados

Las próximas tres fichas técnicas están tomadas del Panorama Educativo, elaborado por el INEE (2017), son la base metodológica de la explotación de los datos del Marco General de Escuelas 2015-2016.

Ficha técnica
Porcentaje de escuelas preescolares unitarias que imparten los tres grados
Definición Número de escuelas preescolares que cuentan con un docente a cargo de los tres grados escolares por cada cien del total. Las escuelas preescolares, ya sean del tipo de servicio general, indígena o comunitario, son unitarias si cuentan con un solo docente o instructor y si ofrecen los tres grados escolares que corresponden a su nivel.
Método de Cálculo $\frac{E_u}{E} * 100$ *E_u: Escuelas preescolares unitarias que imparten los tres grados en alguno de los tipos de servicio: general, indígena o comunitario, donde un docente atiende los tres grados escolares que componen el nivel.* *E: Total de escuelas prescolares*
Interpretación Del total de escuelas preescolares que existen en el país, este indicador reporta el porcentaje de aquellas donde los tres grados escolares se imparten por un solo docente, desagregadas por tipo de servicio: general, indígena y comunitario. Entre mayor sea la proporción de preescolares unitarios de organización completa en las entidades federativas, considerando el tipo de servicio, mayor será la cantidad de centros escolares que estén expuestos a dificultades relacionadas con su funcionamiento, principalmente en los tipos de servicio general e indígena —en las escuelas comunitarias originalmente está establecido el trabajo conforme a una organización multigrado o unitaria—.

Fuente: INEE (2017, pg. 324).

Ficha técnica
Porcentaje de escuelas preescolares unitarias que imparten los tres grados
Definición Número de escuelas primarias cuya organización escolar es multigrado por cada cien. Una escuela primaria, ya sea del tipo de servicio general, indígena o comunitario, es de organización multigrado si uno, dos o tres docentes invariablemente tienen a su cargo dos o más grados escolares.
Método de Cálculo $\frac{E_m}{E} * 100$ *E_m: Escuelas primarias de organización escolar multigrado en alguno de los tipos de servicio:* *general, indígena o comunitario, donde todos los docentes atienden más de un grado escolar.* *E: Total de escuelas primarias*
Interpretación Las escuelas multigrado son parte importante de la estructura del SEN; por lo general,

otorgan servicio a poblaciones de difícil acceso, dispersas y ubicadas en regiones alejadas de los centros urbanos.
En el caso de las escuelas multigrado generales e indígenas, éstas se apartan del modelo escolar y pedagógico original de estos tipos de servicio, en los que se supone la asignación de un profesor para cada grado. Por tanto, es posible que los docentes a cargo no estén lo suficientemente apoyados por el SEN para desempeñar esta tarea, además de carecer de recursos didácticos adecuados a la condición multigrado —los cuales se han tratado de remediar por medio de acciones importantes, pero no suficientes, como la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (SEP, 2007)—. En cambio, el modelo de cursos comunitarios sí responde a esta organización escolar, ya que los instructores, ahora llamados Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), están capacitados para atender en una misma aula a estudiantes de varios grados y cuentan tanto con materiales pedagógicos como con una estructura de acompañamiento docente apropiados para aplicar el modelo multigrado.
En este sentido, el indicador dimensiona la cantidad de escuelas primarias multigrado existentes en el país y presenta la proporción de escuelas generales e indígenas que se apartan de su modelo organizativo y pedagógico original. En conjunto, esta información permite mostrar la magnitud de los esfuerzos que los sistemas educativos federal y estatales deben realizar para generar propuestas que atiendan la diversidad organizativa de los centros escolares, así como sus acciones para ofrecer a los estudiantes condiciones educativas que aseguren la equidad y la eficiencia de los subsistemas.

Fuente: INEE (2017, pg. 330).

Ficha técnica

Porcentaje de escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes de organización completas.

Definición

Número de escuelas secundarias de organización completa por cada cien. La escuela secundaria, ya sea del tipo de servicio telesecundaria, comunitario o para migrantes, es unitaria cuando un docente está al frente de los tres grados y es bidocente cuando dos profesores se encargan de todos los grados.

Método de Cálculo

$$\frac{E_{ts}^{ub}}{E_{ts}} * 100$$

E_{ts}^{ub}:: *Escuelas secundarias con unitarias o bidocentes que imparten los tres grados en alguno de los tipos de servicio* ts
ts: Tipo de servicio
E_{ts} *Total de escuelas en el tipo de servicio*

Interpretación

Las escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes multigrado son parte estructural del SEN; por medio de ellas se otorga el servicio educativo a escolares que habitan en localidades aisladas, rurales e indígenas, donde resulta incosteable establecer otras modalidades de educación secundaria. En las telesecundarias se ofrece el mismo plan de estudios que en las secundarias generales y técnicas; sin embargo, los programas son adaptados para transmitirse por medios electrónicos y materiales impresos. A diferencia de las escuelas telesecundarias ordinarias, donde un docente se hace cargo de un grado escolar, en las telesecundarias multigrado uno o dos docentes atienden los tres grados. En cambio, la secundaria

comunitaria opera con un modelo que responde a la organización multigrado, ya que los LEC1 están capacitados para atender en una misma aula a estudiantes de varios grados en los niveles en los que está organizado este servicio, además de que cuentan con materiales pedagógicos y una estructura de acompañamiento docente apropiados para aplicar el modelo multigrado. Por su parte, las secundarias para migrantes, ubicadas en campamentos o campos agrícolas, están dirigidas a niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes.

Conforme a estas condiciones, por lo general, los profesores o instructores no cuentan con materiales adecuados para la enseñanza multigrado y no siempre están debidamente capacitados y apoyados por el SEN con la asistencia pedagógica necesaria para enfrentar este reto, situación que conlleva a prestar un servicio educativo deficiente, inequitativo y limitado para la obtención de niveles de logro aceptables.

De acuerdo con lo anterior, los resultados del indicador muestran y focalizan la cantidad de escuelas telesecundarias, comunitarias y para migrantes que a nivel nacional y por entidad federativa ofrecen el tipo de servicio multigrado. En la medida que aumenta el porcentaje, el indicador señala la existencia de un mayor número de escuelas que operan en las condiciones de inequidad señaladas.

Fuente: INEE (2017, p: 338).

Anexo 3.3. Tablas generales

Tabla A. 1. Escuelas de educación básica, escuelas multigrado por nivel educativo y grado de marginación

Nivel o tipo de servicio	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	No clasificado	Planteles
Educación básica	53,697	32,182	26,427	92,634	17,266	4,092	226,298
Escuelas multigrado	2,282	3,726	7,352	45,373	11,767	2,487	72,987
Preescolar	22,506	12,898	10,336	35,961	6,257	1,451	89,409
Preescolar multigrado	742	1,325	2,434	15,944	3,300	581	24,326
CENDI	806	180	61	67	2	0	1,116
CENDI multigrado	0	0	0	0	0	0	0
General	21,521	11,779	8,152	17,369	550	464	59,835
General multigrado	677	802	1,283	5,987	232	130	9,111
Indígena	44	105	357	6,843	2,320	135	9,804
Indígena multigrado	4	28	123	3,220	1,344	82	4,801
Comunitario	135	834	1,766	11,682	3,385	852	18,654
Comunitario multigrado	61	495	1,028	6,737	1,724	369	10,414
Primaria	22,174	13,509	11,134	40,234	8,812	2,141	98,004
Primaria multigrado	1,502	2,089	4,126	25,593	7,455	1,748	42,513
General	22,039	13,235	10,470	28,779	1,906	884	77,313
General multigrado	1,396	1,852	3,591	16,413	1,506	534	25,292
Indígena	43	72	224	6,014	3,552	275	10,180
Indígena multigrado	14	35	95	3,739	2,595	232	6,710
Comunitario	92	202	440	5,441	3,354	982	10,511

Comunitario multigrado	92	202	440	5,441	3,354	982	10,511
Secundaria	9,017	5,775	4,957	16,439	2,197	500	38,885
Secundaria multigrado	38	312	792	3,836	1,012	158	6,148
General	6,543	3,006	1,261	1,095	24	123	12,052
General multigrado	0	0	0	0	0	0	0
Técnica	1,819	1,156	622	1,001	60	53	4,711
Técnica multigrado	0	0	0	0	0	0	0
Telesecundaria	477	1,532	2,913	12,483	1,085	177	18,667
Telesecundaria multigrado	35	279	687	2,413	262	54	3,730
Para trabajadores	169	35	32	7	0	0	243
Para trabajadores comunitarios	0	0	0	0	0	0	0
Comunitaria	9	46	129	1,853	1,028	147	3,212
Comunitaria multigrado	3	33	105	1,423	750	104	2,418

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Tabla A. 2. Porcentaje de escuelas de educación básica, escuelas multigrado por nivel educativo y grado de marginación

Nivel o tipo de servicio	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	No clasificado
Preescolar	25.2	14.4	11.6	40.2	7.0	1.6
Preescolar multigrado	3.1	5.4	10.0	65.5	13.6	2.4
CENDI	72.2	16.1	5.5	6.0	0.2	0.0
CENDI multigrado	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
General	36.0	19.7	13.6	29.0	0.9	0.8
General multigrado	7.4	8.8	14.1	65.7	2.5	1.4
Indígena	0.4	1.1	3.6	69.8	23.7	1.4
Indígena multigrado	0.1	0.6	2.6	67.1	28.0	1.7
Comunitario	0.7	4.5	9.5	62.6	18.1	4.6
Comunitario multigrado	0.6	4.8	9.9	64.7	16.6	3.5
Primaria	22.6	13.8	11.4	41.1	9.0	2.2
Primaria multigrado	3.5	4.9	9.7	60.2	17.5	4.1
General	28.5	17.1	13.5	37.2	2.5	1.1
General multigrado	5.5	7.3	14.2	64.9	6.0	2.1
Indígena	0.4	0.7	2.2	59.1	34.9	2.7
Indígena multigrado	0.2	0.5	1.4	55.7	38.7	3.5
Comunitario	0.9	1.9	4.2	51.8	31.9	9.3
Comunitario multigrado	0.9	1.9	4.2	51.8	31.9	9.3
Secundaria	23.2	14.9	12.7	42.3	5.6	1.3

Secundaria multigrado	0.6	5.1	12.9	62.4	16.5	2.6
General	54.3	24.9	10.5	9.1	0.2	1.0
General multigrado	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Técnica	38.6	24.5	13.2	21.2	1.3	1.1
Técnica multigrado	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Telesecundaria	2.6	8.2	15.6	66.9	5.8	0.9
Telesecundaria multigrado	0.9	7.5	18.4	64.7	7.0	1.4
Para trabajadores	69.5	14.4	13.2	2.9	0.0	0.0
Para trabajadores comunitarios	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Comunitaria	0.3	1.4	4.0	57.7	32.0	4.6
Comunitaria multigrado	0.1	1.4	4.3	58.9	31.0	4.3

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Tabla A. 3. Escuelas de educación básica y escuelas multigrado por nivel escolar, tipo de servicio y tipo de aislamiento

Nivel o tipo de servicio	No clasificado	Áreas urbanizadas primarias o secundarias	Cercanas a un área urbanizada primaria	Cercanas a un área urbanizada secundaria	Cercanas a una carretera	Aisladas	Planteles
Educación básica	2,001	97,903	9,684	4,770	57,925	54,001	226,284
Escuelas multigrado	900	11,969	3,043	1,820	23,882	31,371	72,985
Preescolar	678	40,155	4,094	2,168	22,607	19,707	89,409
Preescolar multigrado	168	9,019	1,123	636	6,886	6,494	24,326
CENDI	2	781	35	14	172	112	1,116
CENDI multigrado	0	0	0	0	0	0	0
General	449	29,021	2,796	1,416	14,461	11,692	59,835
General multigrado	52	3,508	456	244	2,612	2,239	9,111
Indígena	89	3,236	403	242	2,685	3,149	9,804
Indígena multigrado	37	1,541	186	118	1,344	1,575	4,801
Comunitario	138	7,117	860	496	5,289	4,754	18,654
Comunitario multigrado	79	3,970	481	274	2,930	2,680	10,414
Primaria	899	41,164	4,102	2,056	24,438	25,331	97,990
Primaria multigrado	647	2,895	1,781	1,116	14,868	21,204	42,511
General	462	39,971	3,576	1,615	19,137	12,538	77,299
General multigrado	228	2,403	1,327	769	10,577	9,986	25,290
Indígena	104	919	182	232	2,660	6,083	10,180
Indígena multigrado	86	218	110	138	1,650	4,508	6,710
Comunitario	333	274	344	209	2,641	6,710	10,511
Comunitario multigrado	333	274	344	209	2,641	6,710	10,511
Secundaria	424	16,584	1,488	546	10,880	8,963	38,885
Secundaria multigrado	85	55	139	68	2,128	3,673	6,148
General	177	10,666	259	55	755	140	12,052
General multigrado	0	0	0	0	0	0	0
Técnica	73	3,550	114	57	761	156	4,711
Técnica multigrado	0	0	0	0	0	0	0
Telesecundaria	115	2,097	1,059	409	8,738	6,249	18,667
Telesecundaria multigrado	37	36	96	47	1,646	1,868	3,730
Para trabajadores	0	243	0	0	0	0	243
Para trabajadores comunitarios	0	0	0	0	0	0	0
Comunitaria	59	28	56	25	626	2,418	3,212
Comunitaria multigrado	48	19	43	21	482	1,805	2,418

Fuente: Elaboración propia con base en Marco General de Escuelas (2015-2016) del INEE.

Anexo 4. Logros esperados para los niveles de logro de Planea

En el caso de lenguaje y comunicación, se espera que los alumnos por cada nivel de logro sean capaces de:

I) *Logro insuficiente.* Identificar información sencilla y explícita en textos descriptivos; comprender textos con Gráficos con una función evidente; distinguir elementos básicos de la estructura de un texto descriptivo; y reconocer el uso de distintas fuentes de consulta.	II) *Logro apenas indispensable.* Comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; contrastar los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto y reconocer el lenguaje empleado al escribir cartas formales; elaborar inferencias simples; y reconocer la estructura general de algunos textos literarios.
III) *Logro satisfactorio.* Combinar y resumir información de distintos fragmentos de un texto en un mapa conceptual u otras estrategias; elaborar oraciones temáticas donde se resuman ideas relevantes o la esencia del texto, así como la intención del autor; relacionar y sintetizar información para completar un texto; organizar la secuencia en un instructivo; realizar inferencias como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; contrastar el lenguaje de diferentes tipos de textos y distinguir datos, argumentos y opiniones.	IV) *Logro sobresaliente.* Comprender textos argumentativos como artículos de opinión y deducir la organización de una entrevista; evaluar de manera conjunta elementos textuales y Gráficos de textos expositivos; sintetizar información a partir de un esquema Gráfico como un cuadro sinóptico y establecer relaciones textuales no evidentes; elaborar inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético y analizar el contenido y la forma de textos con una temática similar; discriminar el tipo de información de un documento y reconocer las sutilezas del lenguaje de distintos textos.

Para matemáticas, los niveles de logro son:

I) *Logro insuficiente.* Escribir y comparar números naturales; resolver problemas usando las características y propiedades básicas de triángulos, prismas y pirámides; resolver problemas planteados con información y gráficas de barras.	II) *Logro apenas indispensable.* Leer números naturales; resolver problemas aditivos con números naturales; multiplicar y dividir decimales por naturales; representar fracciones en un modelo continuo; reconocer la regla verbal y la pertenencia de un término a una sucesión aritmética creciente; identificar elementos geométricos como alturas, paralelas, ángulos rectos en figuras sencillas; resolver problemas utilizando las características y propiedades de cuadriláteros y pirámides; identificar unidades de medida de áreas y resolver problemas de aplicación de perímetros; ubicar lugares usando sistemas de referencia

	convencionales en planos o mapas; resolver problemas de conversión de unidades en el Sistema Internacional de Medidas; solucionar problemas que implican analizar o representar información en tablas o gráficas de barra.
III) *Logro satisfactorio.* Leer y escribir números decimales; resolver problemas aditivos, de multiplicación o división con números naturales o decimales o decimales con naturales; representar fracciones en un modelo discreto; comparar fracciones y multiplicarlas por números naturales; usar fracciones para expresar una división; identificar el dividendo o divisor, y sucesiones geométricas crecientes a partir de la regla; resolver problemas utilizando las características y propiedades de ángulos, rectas, figuras y cuerpos geométricos; identificar las situaciones de la aplicación de perímetros y calcular la distancia real de un punto a otro en mapas; ubicar coordenadas y objetos en el plano cartesiano; resolver problemas directos de conversión de unidades de medida (SI e Inglés); reconocer distintas formas de representar un porcentaje; resolver problemas de identificación de la moda en conjuntos de datos.	IV) *Logro sobresaliente.* Comparar números decimales; resolver problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios que implican dos o más transformaciones; resolver problemas con divisiones o multiplicaciones con números fraccionarios por naturales; ubicar fracciones en la recta numérica; usar fracciones para expresar el resultado de un reparto; identificar el término siguiente en sucesiones especiales; resolver problemas de aplicación de áreas; así como de conversión de unidades de medida con una operación adicional; describir rutas usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas; resolver problemas mediante el cálculo de promedios o medianas, y comparar razones.

Siglas

AC	Acciones Compensatorias
AE	Asistente educativo
AEF	Autoridades educativas federales
AEL	Autoridades educativas locales
APEC	Asociación Promotora de Educación Comunitaria
API	Asesor pedagógico itinerante
AR	Agentes y Recursos
BENV	Benemérita Escuela Normal Veracruzana
CAM	Centros de Atención Múltiple
CAS	Coordinador académico de seguimiento
CB	Cifras básicas
CEC	Centros de Educación Comunitaria
CECMI	Centros de Educación Comunitaria en el Medio Indígena
CEDE	Centro de Desarrollo Educativo
CEE	Centro de Estudios Educativos
CEMABE	Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial
CENDI	Centros de Desarrollo Infantil
CEPS	Consejo Escolar de Participación Social de la Educación
CIEN	Certificados de Infraestructura Educativa Nacional
CIIDE	Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo
CO	Coordinador operativo
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONALITEG	Consejo Nacional para los Libros de Texto
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CREFAL	Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina
CT	Capacitador tutor
CTE	Consejo Técnico Escolar
CTZ	Consejo Técnico de Zona
DECIS	Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social
DEM	Departamento de Escuelas Multigrado
DGDC	Dirección General de Desarrollo Curricular
DGDGE	Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGME	Dirección General de Materiales Educativos
DIE – Cinvestav	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
DIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia
DOF	Diario Oficial de la Federación
ECEA	Evaluación de las Condiciones de la Enseñanza y el Aprendizaje
ELCE	Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares
EMEB	Escuelas Multinivel de Educación Básica
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
EXCALE	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos
FONE	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo

FSA	Figuras de Supervisión y Acompañamiento
IC	Instructores Comunitarios
IDEFEY	Infraestructura Física Educativa de Yucatán
IEEA	Instituto Estatal de Educación para Adultos.
INAL	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEA	Instituto Nacional de Educación para Adultos.
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INIDE	Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación
INIFED	Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
IPN	Instituto Politécnico Nacional
LEC	Líderes para la Educación Comunitaria
LGE	Ley General de Educación
LGIFE	Ley General de Infraestructura Física Educativa
LTG	Libros de Texto Gratuitos
MAEPI	Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena
MEIPIM	Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante
MGE	Marco General de Escuelas
Modelo ABCD	Modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAEPI	Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena
PARE	Programa para Abatir el Rezago Educativo
PAREB	Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica
PAREIB	Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica
PDE	Programa de Desayunos Escolares
PEEARE	Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo
PEM	Propuesta Educativa Multigrado
PETC	Programa de Escuelas de Tiempo Completo
PFCE	Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa
PG	Procesos Educativos y Gestión Escolar
PIARE	Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo
PIEE	Programa de Inclusión y Equidad Educativa
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos
PLANEA	Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes
PNE	Programa Nacional de Educación
PNEE	Política Nacional para la Evaluación de la Educación
PNPSVyD	Programa Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia
PRE	Programa de la Reforma Educativa
PRODEI	Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial
PRONAEME	Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado
PTFAEN	Programa de Trasformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales
RED	Programa de Reconocimiento al Desempeño Docente
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RIER	Red Temática de Investigación de Educación Rural
SATE	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
SBME	Sistema Básico de Mejora Educativa
SEAP	Programa Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria
SEB	Secretaría de Educación Básica

SEGEY	Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SETIIC	Sistema de Estudios Tecnológicos e Industriales para Instructores Comunitarios
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
SisAT	Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TCV	Tutores Comunitarios de Verano
TIC	Tecnologías de la Información
UAA	Unidades de Aprendizaje Autónomo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
ZI	Zona Indígena