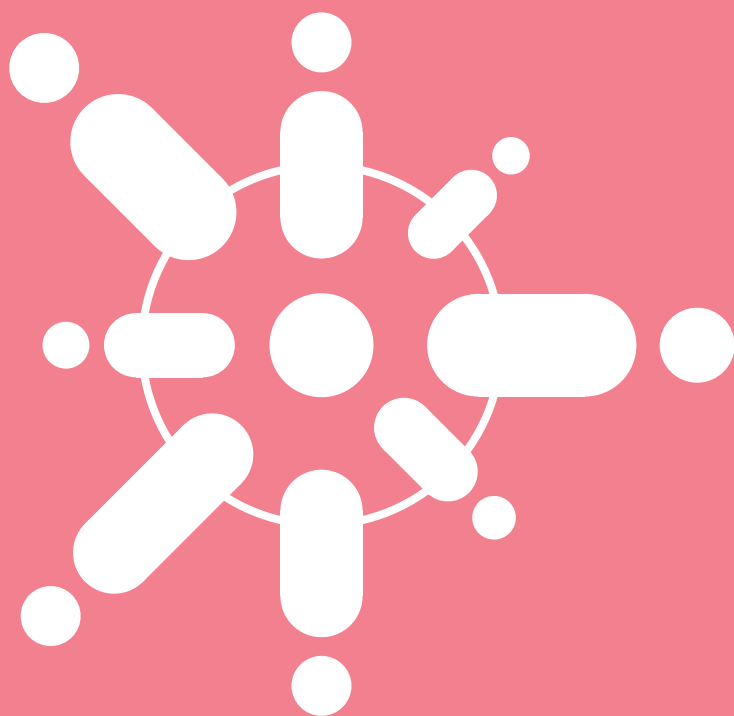


La educación multigrado en México

Sylvia Schmelkes © Guadalupe Aguila
(Coordinadoras)



Otros textos
de evaluación

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

La educación multigrado en México

Sylvia Schmelkes © Guadalupe Aguila
(Coordinadoras)



Otros textos
de evaluación

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN MÉXICO

Primera edición, 2019
ISBN: 978-607-8604-07-4

Coordinación
Sylvia Schmelkes
Guadalupe Aguila

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

Corrección de estilo
Carlos Garduño
Edna Morales

Formación
Jonathan Muñoz

Impreso y hecho en México.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea:
www.inee.edu.mx

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2019). *La educación multigrado en México*. México: autor.

Este libro fue elaborado bajo la coordinación de Sylvia Irene Schmelkes del Valle y Guadalupe Aguila Moreno. La redacción del **capítulo 1**, "Construcción del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado", estuvo a cargo de Adriana Guadalupe Aragón Díaz y Jersson Guerrero Nova.

El **capítulo 2**, "Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes" fue redactado por Verónica Medrano Camacho, Liliana García Cruz, Elba Ramos Ibarra, Mónica Gladis Pérez Miranda y Héctor Virgilio Robles Vásquez.

El **capítulo 3**, "Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado", estuvo a cargo de Ma. Antonieta Aguilera García, Steffanía Quezada Mora y Kenya Ruth Camacho Pérez.

El **capítulo 4**, "El currículo 2017 y las escuelas multigrado", fue escrito por Pamela Manzano Gutiérrez.

El **capítulo 5**, "Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México", lo redactaron Yolanda Edith Leyva Barajas y Mirna Mónica Santamaría Barreto.

El **capítulo 6**, "Cursos comunitarios de CONAFE", estuvo a cargo de Lilia Dalila López Salmorán y Melva Santano Polanco.

El **capítulo 7**, "El aprendizaje en escuelas multigrado", fue escrito por Andrés Sánchez Moguel, con análisis estadísticos de Enrique Daniel Paredes Ocaranza.

El **capítulo 8**, "La Política educativa para escuelas multigrado: Análisis del diseño", estuvo a cargo de Julianna Mary Mendieta Melgar, Mariana Elizabeth Castro, Lenin Bruno Priego Vázquez y Cristina Perales Franco.

El **capítulo 9**, "Las acciones públicas dirigidas a la educación multigrado. Una mirada desde lo local", fue escrito por Jatzibe Castro Moreno, María de Lourdes Garfías Cano, Mirna Mónica Santamaría Barreto y Benjamín Mendoza Arreguín.

El **capítulo 10**, "Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado" lo desarrollaron Gloria Canedo Castro, Sandra Isabel Martínez Ruiz, Martha Patricia Chicharro Gutiérrez, Omar Cervantes Olivares, Martha Castro Rivera y Carla Fabiola Sánchez Alarid.

La **introducción** y las "**Palabras finales**" fueron redactadas por Sylvia Irene Schmelkes del Valle.

Índice

14 Introducción

19 Capítulo 1

Construcción del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado

41 Capítulo 2

Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes

75 Capítulo 3

Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado

107 Capítulo 4

El currículo 2017 y las escuelas multigrado

121 Capítulo 5

Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México

139 Capítulo 6

Cursos comunitarios del CONAFE

181 Capítulo 7

El aprendizaje en escuelas multigrado

195 Capítulo 8

La política educativa para escuelas multigrado: análisis del diseño

243 Capítulo 9

Las acciones públicas dirigidas a la educación multigrado. Una mirada desde lo local

273 Capítulo 10

Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado

293 Palabras finales

Índice de tablas, gráficas y figuras

Tablas

Capítulo 1

- 25 1.1 Infraestructura básica que solicita el INIFED para la construcción de escuelas
- 36 1.2 Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa por entidad federativa que los atiende

Capítulo 2

- 42 2.1 Total de escuelas públicas de educación preescolar y primaria de los tipos de servicio general e indígena, telesecundarias y secundarias para migrantes con una organización multigrado para sus docentes y alumnos (2016-2017)
- 48 2.2 Escuelas preescolares públicas por número de docentes según tipo de servicio y número de grados (2016-2017)
- 49 2.3 Porcentaje de escuelas preescolares públicas generales e indígenas unitarias por entidad federativa (2016-2017)
- 51 2.4 Porcentaje de escuelas preescolares públicas unitarias por rango de matrícula según tipo de servicio (2016-2017)
- 52 2.5 Escuelas preescolares públicas unitarias por ámbito según tipo de servicio (2016-2017)
- 52 2.6 Porcentaje de escuelas preescolares públicas unitarias por tipo de servicio según grado de marginación (2016-2017)
- 53 2.7 Porcentaje de escuelas preescolares públicas unitarias por condición de ubicación geográfica según tipo de servicio (2016-2017)
- 55 2.8 Escuelas primarias públicas por número de docentes según tipo de servicio y número de grado (2016-2017)
- 56 2.9 Porcentaje de escuelas públicas primarias generales e indígenas multigrado por entidad federativa (2016-2017)
- 57 2.10 Porcentaje de escuelas primarias públicas multigrado por rango de matrícula según tipo de servicio (2016-2017)
- 58 2.11 Escuelas primarias públicas multigrado por ámbito según tipo de servicio (2016-2017)
- 58 2.12 Escuelas primarias públicas multigrado por tipo de servicio según grado de marginación (2016-2017)
- 59 2.13 Porcentaje de escuelas primarias públicas multigrado por condición de ubicación geográfica según tipo de servicio (2016-2017)
- 61 2.14 Escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes por número de docentes según número de grados (2016-2017)
- 62 2.15 Porcentaje de escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes de organización completa por entidad federativa (2016-2017)

- 64 2.16 Porcentaje de escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes por rango de matrícula (2016-2017)
- 64 2.17 Escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes por ámbito según tipo de servicio (2016-2017)
- 65 2.18 Escuelas telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes públicas por tipo de servicio según grado de marginación (2016-2017)
- 65 2.19 Porcentaje de escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes por condición de ubicación geográfica según tipo de servicio (2016-2017)
- 67 2.20 Características de los docentes de las escuelas públicas de educación básica según condición multigrado de su centro de trabajo (2016-2017)

Capítulo 3

- 76 3.1 Porcentaje de escuelas según el tamaño de la localidad en la que se encuentran. Nacional y por tipo de escuela
- 77 3.2 Porcentaje de escuelas según el grado de marginación de su localidad. Nacional y por tipo de escuela
- 77 3.3 Porcentaje de escuelas de acuerdo al promedio de estudiantes. Nacional y por tipo de escuela
- 78 3.4 Porcentaje de escuelas con directores que tienen a cargo un grupo. Nacional y por tipo de escuela
- 81 3.5 Porcentaje de escuelas según personal docente adicional al titular de grupo con que cuentan. Nacional y por tipo de escuela
- 83 3.6 Porcentaje de docentes que han recibido asesoría pedagógica del director o del supervisor y que han recibido realimentación cuando se les ha observado. Nacional y por tipo de escuela
- 84 3.7 Porcentaje de escuelas que disponen de agua durante la jornada escolar. Nacional y por tipo de escuela
- 88 3.8 Porcentaje de escuelas de acuerdo con los materiales con los que está construida la mayor parte de los muros y del techo de la escuela. Nacional y por tipo de escuela
- 90 3.9 Porcentaje de escuelas que disponen de espacios adicionales a las aulas para actividades académicas y administrativas. Nacional y por tipo de escuela
- 91 3.10 Porcentaje de escuelas por existencia de rampas, de puertas amplias para el acceso en silla de ruedas o muletas y de sanitarios amplios y con agarraderas
- 92 3.11 Porcentaje de escuelas de acuerdo con la cantidad de salones donde se imparten clases. Nacional y por tipo de escuela
- 97 3.12 Porcentaje de escuelas con acceso a internet. Nacional y por tipo de escuela
- 100 3.13 Porcentaje de docentes que reportaron la suficiencia de materiales didácticos disponibles en la escuela. Nacional y por tipo de escuela multigrado
- 101 3.14 Porcentaje de docentes que disponen de biblioteca de aula y promedio de libros que tienen en ella. Nacional y por tipo de escuela multigrado

Capítulo 4

- 115 4.1 Aprendizajes esperados para la educación primaria

Capítulo 5

- 124 5.1 Escuelas donde se imparte enseñanza multigrado, por nivel y tipo de servicio
- 126 5.2 Participantes en el estudio exploratorio por estrategia, nivel y tipo de servicio

Capítulo 6

- 142 6.1 Cantidad de alumnos en los servicios educativos del CONAFE
- 143 6.2 Cantidad de alumnos y escuelas del CONAFE por tamaño de localidad
- 144 6.3 Distribución de alumnos y escuelas según grado de marginación de la localidad
- 146 6.4 Distribución de escuelas según condición de ubicación geográfica de la localidad
- 148 6.5 Estados con menor presencia del CONAFE si se consideran la matrícula, las escuelas y los grupos multigrado
- 151 6.6 Cuotas de apoyos otorgados durante la prestación del servicio educativo
- 152 6.7 Transferencia de servicios educativos
- 152 6.8 Distancia entre las escuelas comunitarias y las regulares adonde se transfirió a los alumnos
- 152 6.9 Medio de transporte de los alumnos transferidos para llegar a su nueva escuela
- 169 6.10 Extraedad por nivel y modalidad

Capítulo 8

- 209 8.1 Materiales educativos producidos en las secretarías de Educación estatales
- 211 8.2 Características en las escuelas multigrado de los rasgos básicos de la Normalidad Mínima de Operación Escolar

Capítulo 9

- 245 9.1 DINEE participantes del grupo 1
- 245 9.2 DINEE participantes del grupo 2
- 246 9.3 Acciones públicas vigentes en 2018
- 248 9.4 Entidades con acciones vigentes desde 2017
- 249 9.5 Acciones vigentes con RO y presupuesto federal en 2018
- 251 9.6 Problemas y propósitos de las acciones federales
- 255 9.7 Acciones vigentes con presupuesto estatal
- 257 9.8 Problemas y propósitos de las acciones estatales

Gráficas

Capítulo 2

- 46 2.1 Estructuras organizativas del personal de las escuelas primarias y secundarias públicas (2016-2017)

Capítulo 3

- 79 3.1 Porcentaje de escuelas que en las últimas cuatro semanas suspendieron totalmente labores por cualquier causa no oficial. Nacional y por tipo de escuela
- 80 3.2 Porcentaje de docentes de acuerdo a la cantidad de días que faltaron en el mes. Nacional y por tipo de escuela

- 82 3.3 Porcentaje de escuelas donde se reportaron estudiantes con discapacidad o NEE y donde se informó que la escuela cuenta con apoyo de personal especializado para su atención. Nacional y por tipo de escuela
- 85 3.4 Porcentaje de escuelas que proporcionan a sus estudiantes agua purificada para beber. Nacional y por tipo de escuela
- 86 3.5 Porcentaje de escuelas según los días que disponen de energía eléctrica durante la jornada escolar. Nacional y por tipo de escuela
- 87 3.6 Porcentaje de escuelas con algún mecanismo para eliminar las aguas negras (drenaje, fosa séptica u hoyo negro). Nacional y por tipo de escuela
- 93 3.7 Porcentaje de grupos de 4°, 5° y 6° grados cuyos estudiantes tienen mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir. Nacional y por tipo de escuela
- 94 3.8 Porcentaje de docentes de 4°, 5° y 6° grados que reportan tener silla y mesa o escritorio en buenas o regulares condiciones. Nacional y por tipo de escuela
- 95 3.9 Porcentaje de docentes de 4°, 5° y 6° grados que reportaron las condiciones en que se encuentra el pizarrón o pintarrón que utilizan para escribir. Nacional y por tipo de escuela
- 96 3.10 Porcentaje de escuelas en las cuales los estudiantes tienen acceso a por lo menos una computadora que funciona. Nacional y por tipo de escuela
- 99 3.11 Porcentaje de docentes que disponen de los materiales curriculares. Nacional y por tipo de escuela multigrado

Capítulo 6

- 140 6.1 Inversión compensatoria en infraestructura con recursos del CONAFE en el último sexenio
- 141 6.2 Útiles escolares distribuidos por el CONAFE para escuelas multigrado
- 144 6.3 Distribución de escuelas del CONAFE según tamaño de localidad
- 146 6.4 Alumnos en el CONAFE respecto al total en la entidad (%)
- 147 6.5 Escuelas del CONAFE respecto al total en la entidad (%)
- 148 6.6 Grupos mutigrado CONAFE respecto al total en la entidad (%)
- 149 6.7 Distribución de escuelas del CONAFE según tamaño de localidad
- 154 6.8 Distribución de alumnos por edad en 6° de primaria
- 154 6.9 Distribución de alumnos por edad en 3° de secundaria
- 155 6.10 Total de figuras educativas por nivel y modalidad (2017-2018)
- 156 6.11 Edad de los LEC
- 157 6.12 Avance en escolaridad de los LEC
- 157 6.13 Carreras a las que ingresan los LEC becados por el CONAFE
- 170 6.14 EXCALE. Resultados en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas
- 171 6.15 PLANEA. Resultados en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Primaria
- 172 6.16 PLANEA. Resultados en Lenguaje y Comunicación. Secundaria
- 173 6.17 PLANEA. Resultados en Matemáticas. Secundaria

Capítulo 7

- 184 7.1. Promedio en PLANEA Matemáticas 2015, 6° de primaria, de estudiantes de escuelas generales públicas, indígenas y comunitarias, en condiciones multigrado y no multigrado.
- 186 7.2 Comparación de las medias entre escuelas generales públicas multigrado y no multigrado en PLANEA Matemáticas (2015)

Figuras

Capítulo 2

- 44 2.1 Estructura de una organización escolar completa de educación preescolar y primaria y de las secundarias de los tipos de servicio de telesecundaria y para migrantes (2017)
- 44 2.2 Estructura mínima de una organización escolar en educación preescolar y primaria y en secundarias de los tipos de servicio de telesecundarias y para migrantes (2017)
- 45 2.3 Estructura de una organización escolar en educación primaria propuesta en la estrategia La Escuela al Centro (2017)

Capítulo 4

- 109 4.1 Mapa curricular para la educación básica
- 111 4.2 Tabla de aprendizajes esperados

Capítulo 6

- 150 6.1 Estructura operativa para la formación, la asesoría y el seguimiento de los LEC por ámbito regional
- 162 6.2 Campos y ámbitos de desarrollo en que se organiza el currículo
- 165 6.3 Proceso para el trabajo en el aula

Capítulo 8

- 208 8.1 Libros de texto gratuitos para estudiantes y docentes

Capítulo 9

- 247 9.1 Marco hipotético de las acciones de la educación multigrado

Siglas y acrónimos

ABCD	Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo
AE	Asistente Educativo (en el Consejo Nacional de Fomento Educativo)
AEF	Autoridad educativa federal
AEL	Autoridad educativa local
ATP	Asesor técnico pedagógico
BAE	Becas Acércate a tu Escuela
CAS	Coordinador de Asesoría y Seguimiento (en el Consejo Nacional de Fomento Educativo)
CCH	Cruzada contra el Hambre
CCS	Comités de Contraloría Social
CDINEE	Coordinación de las Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en las entidades federativas
CENDI	Centro de Desarrollo Infantil
CEPS	Consejos Escolares de Participación Social
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CONOCER	Consejo Nacional para la Certificación de Conocimientos
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CT	Capacitador-Tutor (en el Consejo Nacional de Fomento Educativo)
CTD	Consejos Técnicos Diferenciados
CTE	Consejo Técnico Escolar
CTZ	Consejo Técnico de Zona
DEEDM	Dirección de Enlace para la Evaluación y Desarrollo Metodológico (del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación)
DGDGE	Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (de la Secretaría de Educación Pública)
DGEB	Dirección General de Educación Básica (estatal)
DGEI	Dirección General de Educación Indígena (de la Secretaría de Educación Pública)
DGEPE	Dirección General de Educación Primaria Estatal
DGFC	Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (de la Secretaría de Educación Pública)
DGIAI	Dirección General para la Integración y Análisis de la Información (del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación)

DGII	Dirección General de Investigación e Innovación Educativa (del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación)
DGPPYEE	Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación Educativa (de la Secretaría de Educación Pública)
DIE-CINVESTAV	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas (del Instituto Politécnico Nacional)
DINEE	Dirección del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en entidad federativa
DIPE	Dirección de Innovación y Proyectos Especiales (del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación)
DOF	Diario Oficial de la Federación
ECEA	Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
EI	Educación Indígena
ELSEN	Evaluación de Logro Referida al Sistema Educativo Nacional
ENFC	Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional
ETC	Escuelas de Tiempo Completo
EXCALE	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos
FONE	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo
GTR	Grupo de trabajo regional
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INIFED	Instituto Nacional de Infraestructura Educativa
LEC	Líderes para la Educación Comunitaria
LPED	Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LGE	Ley General de Educación
LTG	Libros de Texto Gratuitos
MAC	Modelo de Aprendizaje Colaborativo
MEC	Material didáctico concreto para español y matemáticas
MCEM	Malla curricular en español y matemáticas para escuelas multigrado
MEIPIM	Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante
MESEOAX	Programa de Mejores Escuelas para el Estado de Oaxaca
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NM	Normalidad Mínima de Operación Escolar
NME	Nuevo Modelo Educativo
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
PACAREIB	Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica
PAEPI	Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena
PAM	Programa de Aprendizaje Multigrado
PARE	Programa para Abatir el Rezago Escolar
PC	Programas Compensatorios
PETC	Programa de Escuelas de Tiempo Completo

PFCEB	Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica
PI	Prácticas Innovadoras
PIARE	Programa Integral para Abatir el Rezago Escolar
PIEE	Programa para la Inclusión y Equidad Educativa
PLANEA	Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes
PMP	Programa de Mediano Plazo (del Sistema Nacional de Evaluación Educativa)
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNEE	Política Nacional de Evaluación Educativa
PNPSVD	Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y el Delito
PPI	Perfiles, Parámetros e Indicadores
PRE	Programa de la Reforma Educativa
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PRONAEME	Proyecto Nacional de Evaluación para la Mejora Educativa
REDD	Programa de Reconocimiento al Desarrollo Docente
RIER	Red de Investigación en Educación Rural
RME	Ruta de Mejora Escolar
RO	Reglas de operación
SATE	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SED	Sistema de Estudios a Docentes
SEECH	Servicios Educativos del Estado de Chihuahua
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SPD	Servicio Profesional Docente
TBC	Telebachillerato Comunitario
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TS	Telesecundaria
TSM	Telesecundaria multigrado
UAA	Unidades de Aprendizaje Autónomo
UCA	Unidades de Construcción del Aprendizaje
UE	Útiles escolares
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Introducción

En 2016, en el seno de la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), coordinada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), el secretario de Educación de Durango propuso llevar a cabo un Proyecto Estatal de Evaluación para la Mejora Educativa (PEEME) sobre escuelas multigrado en su entidad. Por considerar que este problema también era propio, a este proyecto se sumaron 26 entidades federativas más, de manera que, de ser un proyecto estatal del SNEE, se convirtió en un Proyecto Nacional de Evaluación para la Mejora Educativa (PRONAEME). Los estados se dividieron para trabajar en proyectos relacionados con la supervisión y la asesoría técnica pedagógica; la gestión y la organización escolar; el currículo, los materiales y las prácticas educativas; la formación inicial y continua de docentes, y la infraestructura y el equipamiento escolar. Estos proyectos están en curso y se espera que arrojen resultados hacia 2020.

En paralelo, y teniendo en cuenta los avances del trabajo en torno al PRONAEME, el INEE emprendió una evaluación del diseño de la política educativa multigrado en México, la cual, junto con otras evaluaciones y estudios llevados a cabo en el Instituto sobre el tema, de los que aquí damos cuenta, deberá fundamentar un conjunto de directrices de política educativa sobre la educación multigrado en México, que se presentarán en el transcurso de 2019.

Una escuela multigrado en los niveles de educación básica es aquella en la que algún maestro atiende a más de un grado escolar. Así, en preescolar una escuela multigrado es una que ofrece dos grados y tiene sólo un docente, o que ofrece tres grados y tiene uno o dos docentes. En el caso de las escuelas primarias, por el número de docentes, pueden dividirse en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. Las primeras tres tienen la característica de ser multigrado de manera más estable que las últimas dos, las cuales muchas veces logran completar su planta docente al menos por algún tiempo. Por otro lado, en el siguiente nivel educativo sólo las telesecundarias pueden ser multigrado, pues es en este tipo de servicio donde el maestro atiende a un grado completo, y no hay docentes por asignaturas como en los demás tipos de servicio educativo. En la educación media superior los telebachillatos presentan una estructura mínima integrada por tres docentes que imparten, cada uno, un área disciplinar (Matemáticas y Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales y Humanidades; Administración y Comunicación). Aunque dan servicio a los tres grupos, su organización horaria les permite atender a los estudiantes de grados

distintos en horarios diferentes, por lo que en este tipo de servicio no se puede hablar de educación multigrado.

En todos los casos, al menos algún docente de las escuelas multigrado funge como director. Esto le resta tiempo para sus actividades docentes, y afecta el aprendizaje de los alumnos. Muchas veces el docente (con funciones directivas) tiene que ausentarse para gestionar asuntos en la supervisión escolar. Los programas especiales, como los de infraestructura, cuando le llegan, traen consigo una enorme carga administrativa. Esta situación se exagera si la escuela es unitaria, pues sobre la misma persona recaen el trabajo administrativo y el instruccional con todos los alumnos. En el país existen 47 993 escuelas unitarias (para el ciclo escolar 2016-2017 se registra un total de 24 611 escuelas preescolares unitarias públicas, 19 813 primarias unitarias públicas, 1 598 telesecundarias unitarias públicas, 1 944 secundarias comunitarias unitarias públicas y 27 secundarias para migrantes unitarias públicas) (INEE, 2018).

La mayor parte de las escuelas indígenas son multigrado; para el mismo ciclo escolar 2016-2017, 49.6% de los preescolares indígenas se registró como unitario, mientras que 65.9% de las primarias indígenas fue atendido por uno o hasta tres docentes (INEE, 2018). Al problema ya conocido de las escuelas indígenas relacionado con la precariedad de sus insumos y con la desubicación lingüística de sus docentes, es necesario añadir esta característica, que dificulta el trabajo docente y repercute sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Las escuelas multigrado existen en México en todos los niveles de la educación básica, para población tanto mestiza como indígena. Este tipo de servicio ha sido una forma de atender la demanda en zonas rurales dispersas o especiales (como los campamentos de trabajadores migrantes, sobre todo, los campos agrícolas). Sin embargo, y con excepción de los Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), no se les ha concebido como un tipo de servicio educativo que requiere formación docente especializada, formas distintas de organización escolar, materiales didácticos adecuados a la atención a una diversidad de alumnos, y espacios y equipamiento dignos y suficientes. Más bien el enfoque ha sido remedial; en lugar de adaptarlos a condiciones de operación diferente, la falta de acciones pertinentes ha conducido a empobrecer los modelos de escuela destinados a las zonas rurales y menos pobladas frente a las acciones del Sistema Educativo Nacional destinadas a escuelas de zonas urbanas, con mayores recursos disponibles.

El que una escuela sea multigrado no representa en sí mismo un problema, incluso puede representar una ventaja pedagógica. En la historia de la educación escolarizada, la escuela multigrado ha jugado un papel central. Hay propuestas pedagógicas modernas e innovadoras, casi todas ellas privadas, que trabajan con metodologías multigrado. En los hechos, un alumno de una escuela multigrado tiene el privilegio de convivir de forma cercana con niños y niñas mayores que él, que comparten su aprendizaje y, al hacerlo, le presentan desafíos cognitivos cercanos. Los mayores tienen el privilegio de trabajar educativamente con otros alumnos y de fortalecer de esa manera sus conocimientos y habilidades. Hay metodologías probadas de trabajo en aulas multigrado que han demostrado su

eficacia para el logro de aprendizajes de los alumnos tanto en México como en diversas partes del mundo. Desgraciadamente, éstas no se han puesto en práctica de manera generalizada en nuestro país.

Lo que sí representa un problema es que las escuelas multigrado operen en pobreza de condiciones infraestructurales, de equipamiento, de materiales didácticos adecuados, de tiempo dedicado a facilitar el aprendizaje, y de prácticas pedagógicas inadecuadas por una falta de formación especializada de los docentes. Como en general las escuelas multigrado operan en comunidades pequeñas de alta o muy alta marginación, la pobreza de la oferta se junta con la pobreza de la demanda, con lo que los resultados de aprendizaje son también pobres. Si se añade el hecho de que muchas de estas escuelas son indígenas, pero no todas cuentan con docentes que hablan la lengua o la variante de comunidades que todavía presentan niveles altos de monolingüismo en las edades tempranas, la situación resulta en extremo compleja.

En México un porcentaje alto de las escuelas de educación básica es multigrado; para el ciclo escolar 2016-2017 se identificaron como multigrado 43.42% de las primarias unitarias, bidocentes y tridocentes, 68.7% de los preescolares unitarios; por otro lado, eran unitarias o bidocentes 20.6% de las telesecundarias y, 74.8%, además de 63.3% de la matrícula de primaria, 8.1% de la de preescolar y 6.3% de las de telesecundarias; esto ocurre en 78.6% de la matrícula de secundaria comunitaria y 55.7% de la de secundaria para migrantes.

La población atendida representa, en números absolutos, alrededor de 1.7 millones de alumnos (INEE, 2018). El derecho a la educación exige que estos alumnos sean atendidos con calidad.¹

En estas páginas damos cuenta de la precariedad educativa de las escuelas multigrado en México. En el primer capítulo se resalta la preocupación de las entidades federativas por comprender y atender mejor esta realidad a través de la descripción del PRONAEME. El segundo dimensiona la realidad multigrado del país. En el tercer capítulo se recogen los resultados de las evaluaciones realizadas sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, cuya muestra es representativa de las escuelas multigrado indígenas y no indígenas en el territorio nacional. El cuarto capítulo resume los resultados de las evaluaciones de diseño del currículo, y demuestra que éste supone la existencia de un docente por grado en preescolar y primaria, o de un docente por asignatura en secundaria, con lo que su desarticulación con respecto a las condiciones multigrado resulta evidente. El capítulo quinto expone los resultados de una aproximación empírica a la práctica de docentes de diferentes niveles de la educación básica; los docentes describen que deben hacer múltiples adecuaciones ante la ausencia de condiciones y de currículo y materiales propios para escuelas multigrado y con diversidad lingüística y cultural. El sexto capítulo es una descripción crítica del CONAFE, cuyas escuelas preescolares, primarias

1 Para el ciclo escolar 2016-2017 se registraron los siguientes números de alumnos: 395375 en preescolares unitarios; 1259312 en primarias multigrado; 90681 en telesecundarias unitarias y bidocentes; 32419 en secundaria comunitaria, y 705 en secundarias para migrantes, es decir, un total de 1778492 (alumnos). Datos obtenidos de las tablas del anexo electrónico de INEE (2018): tabla PG01a-A3; tabla PG01b-A3; tabla PG01c-A3; tabla PG01c-A5; tabla PG01c-A7.

y secundarias son todas multigrado o incluso multinivel, por lo cual ha desarrollado una metodología educativa para enfrentar esta realidad. Llama la atención la pobreza de las comunidades a las que sirve, así como de las condiciones materiales de trabajo de becarios egresados de secundaria y bachilleres no docentes que dedican uno o dos años de su vida a la educación de niños y niñas en condiciones similares a las que aquéllos también enfrentaron. Destaca también la falta de pertinencia cultural y lingüística del modelo curricular del CONAFE para comunidades indígenas, que representan un alto porcentaje de las atendidas por esta modalidad. El séptimo capítulo refiere a los resultados de aprendizaje. Aunque existen aún pocos datos al respecto, aquellos con los que contamos indican que, en efecto, el aprendizaje en escuelas multigrado se dificulta más que en otro tipo de escuelas. El octavo capítulo adelanta algunos resultados de la evaluación de la política de educación multigrado en México. Destacan, más bien, la ausencia de dicha política, el abandono en el que se encuentra una buena parte de estas escuelas y la falta de continuidad de los pocos esfuerzos que se han hecho por fortalecerlas y por adecuar el currículo y la organización escolar a sus necesidades, además se presentan algunas conclusiones que demuestran la necesidad de formular directrices de política para las escuelas multigrado del país y que evidencian la condición no transitoria de estas escuelas, por lo que no pueden seguir siendo atendidas con modelos que las empobrecen, sino que, por el contrario, debe establecerse una manera adecuada y digna para la atención educativa de calidad a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en pequeñas comunidades rurales del país.

El capítulo noveno nos habla de algunos esfuerzos identificados por el INEE en las entidades federativas; destaca la falta de claridad en la definición del problema público a resolver respecto a la educación multigrado, lo que ha dado origen a múltiples y atomizadas acciones remediales dirigidas a escuelas, docentes o alumnos. También se presentan resultados sobre la falta de continuidad en dichas acciones, consecuencia de la carente institucionalización de una política educativa estatal.

El último capítulo presenta algunas experiencias de buenas prácticas pedagógicas en grupos y escuelas multigrado donde maestros han logrado transformar sus condiciones, innovado sus prácticas y logrado mejores resultados de aprendizaje entre sus alumnos.

Todo lo anterior recoge resultados de evaluaciones y estudios originales del INEE, institución que, preocupada por que se haga valer el derecho de todos y todas a una educación de calidad, ha enfocado actividades en todas sus áreas para dimensionar los problemas de estas escuelas y tratar de comprenderlos. Esperamos que estas líneas abonen a una propuesta de atención adecuada y de calidad a los más de 1.7 millones de niños, niñas y adolescentes que asisten a estas escuelas.

Referencias

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017*. Educación básica y media superior. México: autor.



Capítulo 1

Construcción del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado

Adriana Guadalupe Aragón Díaz y Jersson Guerrero Nova

¿QUÉ ES EL PRONAEME?

El Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), encabezado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y al cual se sumaron el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), surgió como una iniciativa de la autoridad educativa local (AEL) de Durango. Así, en el marco de la Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE), 27 entidades federativas reconocieron, en una sesión de la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) en 2016, la necesidad urgente de apoyar a las escuelas multigrado. El proyecto trascendió al ámbito nacional y se volvió único en su tipo entre los proyectos del SNEE, pues refleja una necesidad compartida por las AEL.

Esta iniciativa busca, a partir de la construcción de información y evidencia resultante de la evaluación, identificar y proponer intervenciones de mejora educativa en escuelas multigrado para incidir en problemas identificados por las AEL por medio de proyectos encaminados a coadyuvar en el cumplimiento del artículo 3º constitucional. El PRONAEME atiende directamente un servicio que, por décadas, no ha recibido apoyos para ofrecer servicios educativos de calidad. Este tipo de servicio, que en otros países e incluso en contados casos a nivel nacional ha demostrado capacidad para alcanzar niveles de logro equiparables e incluso superiores a las escuelas no multigrado, en México enfrenta problemas relacionados con las condiciones en que opera, como las fuertes cargas de trabajo administrativo asignadas a los docentes, que restan tiempo al desarrollo de tareas pedagógicas; tres horas de enseñanza efectiva al día; bajo dominio de estrategias de enseñanza para grupos multigrado; asignación de actividades por debajo del nivel cognitivo de los alumnos; bajo aprovechamiento de los recursos educativos, y una débil vinculación pedagógica con los padres de familia.

En su primera etapa, con los estados que manifestaron interés en participar en la iniciativa, se conformaron cinco grupos de trabajo regional (GTR) organizados de acuerdo con las zonas educativas establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cada uno presentó propuestas de diagnóstico y evaluación en los siguientes temas prioritarios de la agenda de la PNEE del Instituto:

1. **Región Centro.** Con participación del Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala, se desarrolló el proyecto sobre *supervisión y asesoría técnica pedagógica*.
2. **Región Noreste.** Integrada por Coahuila, Durango, San Luis Potosí y Tamaulipas. El proyecto que desarrolló fue el de *gestión y organización escolar*.
3. **Región Occidente.** Formada por Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro y Zacatecas, se responsabilizó del tema *currículo, materiales y prácticas educativas*.
4. **Región Sur-Sureste.** Se integró por Campeche, Chiapas, Guerrero, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Fue responsable del tema de *formación inicial y continua de docentes*.
5. **Región Noroeste.** Participaron Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora, y su responsabilidad fue *infraestructura y equipamiento escolar*.

En la construcción del PRONAEME también participó la Red de Investigación en Educación Rural (RIER), grupo de trabajo que tiene como sede el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, y en el cual participan académicos e investigadores provenientes de 17 entidades del país, con amplia experiencia en educación rural, multigrado, interculturalidad, bilingüismo, entre otros.

En este documento se presentan los objetivos del PRONAEME, los referentes de mejora más relevantes que se encontraron en la literatura a nivel internacional, así como experiencias exitosas a nivel local y los nueve Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa que las 27 entidades participantes implementarán en el marco del Programa de Mediano Plazo (PMP) del SNEE 2016-2020.

OBJETIVOS DEL PROYECTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA DE ESCUELAS MULTIGRADO

Objetivo general

Establecer políticas, programas y acciones encaminadas a mejorar los servicios educativos que ofrecen las escuelas multigrado con base en la información y el conocimiento que aporten las evaluaciones sobre sus distintos componentes, procesos y resultados.

Objetivos particulares

- Identificar problemas nacionales, regionales y locales de la educación multigrado a partir de la sistematización y la integración de diagnósticos regionales elaborados por los GTR.
- Elaborar Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa especificando las metas y acciones que a largo y mediano plazos atiendan problemas prioritarios y consideren referentes de mejora para la educación multigrado.
- Fortalecer la planeación y la evaluación educativa que desarrollan las AEL para el diseño, la implementación y la evaluación de los Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa de las escuelas multigrado.
- Establecer sinergias entre autoridades educativas de los órdenes federal y local, así como con otros actores del sector gubernamental y del ámbito académico, para la operación, el seguimiento y la evaluación de los Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa en las escuelas multigrado.
- Colocar a la educación multigrado como tema prioritario en la agenda de la política educativa nacional y de cada entidad federativa.

REFERENTES DE MEJORA

Propuestas de mejora educativa a partir de la revisión de estudios y programas educativos nacionales e internacionales

Para la identificación de los referentes de mejora se revisaron diferentes programas nacionales e internacionales en educación multigrado que han tenido, por lo menos, cinco años de operación y, que han sido documentados en estudios y evaluaciones sobre la pertinencia o relevancia en sus líneas de acción, estrategias y recursos. Estas propuestas se contrastaron y complementaron con otras “buenas prácticas” y “experiencias significativas” en la mejora de los servicios educativos de las escuelas multigrado, analizadas y reconocidas en investigaciones de distintas partes del mundo. En este documento se hace un recuento de las propuestas más relevantes, agrupadas en los cinco temas que forman parte del PRONAEME.¹

Supervisión y asesoría técnica pedagógica

El acompañamiento y la asesoría pedagógica a los docentes son tareas centrales de las instancias de supervisión. De acuerdo con estudios en el tema, éstas influyen de manera significativa en la gestión de espacios de formación para la preparación y la mejora en el trabajo educativo de los docentes. Las principales propuestas encontradas fueron:

¹ Para profundizar en cada una de ellas se invita a consultar el documento final del PRONAEME, donde también pueden encontrarse propuestas adicionales. Visite: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/303/P1E303.pdf>

- Instrumentación de normatividad, lineamientos u orientaciones para el desarrollo de la asesoría y la supervisión a escuelas multigrado.
- Instauración de condiciones institucionales para que los equipos de supervisión brinden acompañamiento a los docentes.
- El supervisor y el equipo de asesoría cuentan con las competencias profesionales para brindar acompañamiento a los docentes de escuelas multigrado.
- Se garantizan la asesoría, la supervisión y el acompañamiento a los maestros que se integran por primera vez a escuelas multigrado.
- Promoción de la asesoría y el acompañamiento pedagógico por medio de la tutoría de colectivos docentes.
- Colaboración de investigadores, instituciones de educación superior (IES), especialistas locales o regionales en las redes de asesoría, y acompañamiento a escuelas multigrado.

Gestión y organización escolar

Respecto a los marcos de mejora en materia de gestión escolar, investigaciones nacionales exponen que se requiere fortalecer y adecuar los esquemas administrativos de acompañamiento y de trabajo colectivo con el personal docente y directivo. Los principales referentes son:

- Conformación de Comunidades Docentes Multigrado y redes escolares para facilitar la gestión escolar.
- Escuela que fomenta aprendizajes en los diferentes campos de conocimiento en favor de la formación integral de los estudiantes.
- Escuela centrada en el aprendizaje de los estudiantes (Puebla, basado en Escuela Nueva de Colombia).
- Descarga administrativa a la labor docente.
- Optimización del tiempo de enseñanza.
- Fortalecimiento del trabajo colegiado entre docentes a través de los consejos técnicos escolares (CTE).
- Presencia de docentes de apoyo en grupos multigrado.
- Trabajo conjunto entre equipos técnicos-administrativos y docentes.
- Corresponsabilidad entre los padres de familia, la comunidad y los docentes para la gestión escolar.

Currículo, materiales y prácticas educativas

La gran mayoría de los documentos analizados respecto a currículo, materiales y prácticas educativas en grupos multigrado propone caminos alternos que cuestionan la rigidez del modelo escolar graduado y desmitifican la visión del multigrado como sinónimo de precariedad, a partir del reconocimiento de las potencialidades y oportunidades pedagógicas que se tienen al atender de forma oportuna y adecuada la heterogeneidad presente en dichos grupos.

A continuación, se enlistan los planteamientos coincidentes alrededor de los tópicos aquí tratados:

Currículo

- Diseño de un currículo para la educación multigrado.
- Agrupación de los grados por ciclos o periodos.
- Organización de los contenidos curriculares por temas comunes.
- Aproximación y reforzamiento de contenidos de aprendizaje.
- Diseño de adecuaciones curriculares o modelos curriculares específicos para multigrado.
- Contextualización y diversificación curricular a través de la articulación entre los conocimientos locales y el currículo nacional, así como por medio de la adopción de la perspectiva intercultural.
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el tratamiento del currículo.
- Elaboración de adecuaciones curriculares por parte de los docentes en sus clases.

Materiales educativos

- Elaboración de materiales educativos para la atención a grupos multigrado.
- Diseño de materiales para el autoestudio y el trabajo independiente en los estudiantes.
- Diseño de materiales de apoyo para los docentes en la gestión del aprendizaje.
- Uso de las TIC como recursos didácticos y de apoyo al docente.

Prácticas educativas

- Fomento de una enseñanza simultánea y diversificada.
- Promoción de agrupamientos flexibles en los estudiantes que permitan la interacción y el aprendizaje colaborativo.
- Coparticipación de los estudiantes en la organización de la clase.
- Promoción de metodologías de enseñanza como trabajo por proyectos.
- Desarrollo de actividades de aprendizaje por “rincones de trabajo”.
- Participación de los padres de familia en las actividades de enseñanza.
- Promoción de una evaluación formativa que dé seguimiento a los diferentes niveles de avance y desempeño de los estudiantes.

Formación inicial y continua de docentes

Formación inicial

- Cursos en educación multigrado en los programas de formación inicial para docentes de educación básica.

Formación continua

- Programas de formación continua en multigrado que recuperan la experiencia docente, así como las aportaciones de la investigación y la política educativa.
- Entre los temas centrales que comparten programas de formación en diferentes partes del mundo se ubican: a) el papel de facilitador del docente, b) la enseñanza diferenciada, c) el aprendizaje colaborativo, d) los agrupamientos flexibles, e) la definición de temas comunes y la adecuación curricular, f) estrategias de aprendizaje de apertura, cierre, exploración y orientadas a resolución de problemas, g) elaboración y uso de materiales didácticos para multigrado como guiones de trabajo, y h) la evaluación formativa, todo lo cual, para expertos en el campo, constituye la conformación de una didáctica específica para atender la heterogeneidad presente en multigrado (Bustos, 2010, y Santos, 2011, en INEE, 2017).

Infraestructura y equipamiento escolar

Esta dimensión, como las otras que antes se describen, juega un papel importante en el bienestar y el aprendizaje de los alumnos; hay estudios que consideran la infraestructura y el equipamiento escolar como variable de tipo contextual asociada con el rendimiento académico de éstos.

Según la literatura especializada, entre los elementos que favorecen los procesos educativos se toman en cuenta la organización y el uso del espacio educativo en los siguientes aspectos:

- a) *Condiciones básicas del aula:* ventilación, iluminación y limpieza.
- b) *Mobiliario:* para las aulas multigrado es recomendable tener dos o tres pizarras fijas o móviles; estantes o repisas para libros y materiales impresos; armarios para guardar útiles escolares y materiales didácticos: cesto para la basura, y reloj de pared.
- c) *La ambientación pedagógica del aula.*
- d) *Secciones y espacios educativos dentro del aula.*

El INIFED establece en la norma NMX-R-003-SCFI-2011 como requisito para la construcción de escuelas, y que los terrenos cuenten con ciertos elementos dependiendo de si se trata de una zona rural o una urbana. Los elementos se muestran en la tabla 1.1 y corresponden no sólo a la estructura física que tienen las comunidades, sino también a los servicios públicos que se proporcionan. Además, que los predios seleccionados estén ubicados a una distancia no mayor a 15 kilómetros de algún centro de salud pública; que el acceso principal al predio se realice a través de vialidades terciarias, o secundarias, en caso de no ser posible en aquellas, así como una sección mínima de 8 metros para la vía de acceso.

Tabla 1.1 Infraestructura básica que solicita el INIFED para la construcción de escuelas

Elemento	Zona rural	Zona urbana
Agua potable	Distancia máxima de 250 m; se permite pozo de extracción de agua protegido y visible (autorizado por la dependencia competente)	Por conducto de toma domiciliaria
Alcantarillado	Se permite fosa séptica o biodigestor en el propio predio con la distancia mínima de 10 m a cualquier construcción futura	A través de conexión al albañal (descarga domiciliaria) o fosa séptica, si la autoridad local lo aprueba
Alumbrado público	No necesario	Debe haber en la vialidad de acceso al terreno
Vialidad	Acceso libre hasta el terreno con sección mínima de 8 m	Terciaria o secundaria
Telefonía	No necesaria	Con factibilidad de servicio
Transporte público	Distancia no mayor a 1.00 km	Distancia no mayor a 0.80 km
Recolección de basura	No necesario	Debe contar
Vigilancia pública	No necesario	Debe contar
Correo	Debe contar	Debe contar

Fuente: tomado de INIFED (2011), en INEE (2017). Norma Mexicana NMX-R-003-SCFI-2011 Escuelas-Terreno para Construcción-Requisitos.

EXPERIENCIAS ESTATALES DESARROLLADAS PARA LAS ESCUELAS MULTIGRADO

A continuación, se enlistan las experiencias estatales que los participantes en el PRONAEME compartieron y, de las cuales se tiene evidencia sobre sus labores desarrolladas en los últimos años y su impacto positivo en las escuelas multigrado.

Baja California Sur: Diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado.

Campeche: Auxiliares didácticos a los directores con acompañamiento de asesores pedagógicos itinerantes (API).

Coahuila: Escuela rural en perspectiva.

Colima: Fortalecimiento de las prácticas educativas en los grupos multigrado de atención a niños migrantes.

Durango: Proyecto de innovación para el fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa.

Estado de México: Programa de fortalecimiento para la calidad educativa.

Hidalgo: Fortalecimiento de la práctica docente en las escuelas multigrado de educación básica.

Michoacán: Supervisión y asesoría técnica pedagógica.

Puebla: Modelo de aprendizaje colaborativo.

San Luis Potosí: Formación de docentes y asesoría técnica pedagógica.

Sinaloa: Orientaciones didácticas para la organización y el funcionamiento de la escuela multigrado.

Tabasco: Formación inicial y continua de docentes.

Tamaulipas: Malla curricular de los contenidos de español y matemáticas.

Tlaxcala: Estrategias didácticas para escuelas multigrado.

Yucatán: Modelo de Gestión Regional (MGR).

Zacatecas: Asesores pedagógicos itinerantes.

Cabe resaltar que, de las experiencias sistematizadas, dos entidades han implementado proyectos propios para la educación multigrado desde el primer quinquenio del siglo XXI, y que 30 de 34 proyectos documentados iniciaron su implementación en 2013 con el financiamiento de programas federales como los Programas Compensatorios (PC), el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) y Programas de Fortalecimiento para la Educación Básica, a fin de obtener recursos dirigidos a la educación multigrado. Sin embargo, 22 de estos proyectos no continúan vigentes, posiblemente por el cambio de administración de algunas autoridades educativas locales o debido a que, a nivel federal, los PC concluyeron su operación y el PIEE ya no considera en su universo de atención a las escuelas multigrado desde las reglas de operación de 2015.

Se identificó que la mayoría de las entidades enfocaron sus proyectos a la formación de docentes mediante la implementación de talleres y la provisión de materiales de apoyo con orientaciones didácticas y adecuaciones curriculares en temas que parecen representar desafíos en el trabajo docente con grupos multigrado.

En segundo nivel de frecuencia, se impulsaron estrategias de acompañamiento y asesoría pedagógica a los docentes, y, además, se conformaron y fortalecieron CTE con docentes multigrado como espacios de formación y gestión escolar. Asimismo, se identifican experiencias abocadas a la formación de figuras educativas de apoyo como los asesores técnicos pedagógicos (ATP), con el propósito de que adquieran mayores herramientas para brindar asesoría pedagógica en escuelas multigrado.

VALIDACIÓN POR EXPERTOS SOBRE LOS REFERENTES DE MEJORA PARA ESCUELAS MULTIGRADO EN MÉXICO

Una vez documentadas las recomendaciones internacionales y nacionales para las escuelas multigrado, se eligieron los referentes que se consideraron en las investigaciones como prioritarios. En total, se incluyeron 54 referentes de mejora para escuelas multigrado, distribuidos en los cinco temas del PRONAEME.

Por otro lado, se solicitó a los integrantes del PRONAEME y de la RIER que —tomando en cuenta su propio *expertise*— jerarquizaran la prioridad con que debe atenderse el conjunto de referentes. El intervalo de jerarquización dependió del número de referentes que contenía cada una de las subescalas.

Con el fin de conocer la jerarquización con que se asignó cada conjunto de referentes, se llevaron a cabo un análisis descriptivo de las escalas y uno cualitativo de las propuestas de mejora que se incluyeron en la pregunta de respuesta abierta. A continuación, se reportan los resultados encontrados:

Supervisión y asesoría técnica pedagógica

1. Escuelas multigrado que reciban asesoría técnica pedagógica especializada por figuras como el API o el maestro especialista de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en la cual se incluyan el acompañamiento y la asesoría *in situ* —dentro del centro escolar— con docentes y padres de familia, así como la atención directa a estudiantes con discapacidad, rezago escolar, aptitudes sobresalientes y problemas socioafectivos.
2. Figura educativa que brinde asesoría técnica pedagógica en escuelas multigrado, con experiencia en este tipo de centros escolares, así como formación en temas de educación multigrado y en estrategias de observación de clase, asesoría y tutoría.
3. Docentes y líderes para la educación comunitaria (LEC) que reciban asesoría y acompañamiento continuo en temas centrales para la atención de grupos multigrado: planeación didáctica y organización de contenidos curriculares; organización del grupo; estrategias de enseñanza simultánea y de aprendizaje; evaluación, uso y elaboración de materiales para el aprendizaje autónomo (guiones o fichas), así como estrategias específicas para la alfabetización inicial y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales o bajo rendimiento escolar, así como a población indígena o migrante.
4. Supervisiones que incidan en la conformación y el fortalecimiento de los CTE multigrado, a fin de que se fomente la interacción entre docentes para el intercambio de experiencias pedagógicas en sus escuelas, la formación continua y el trabajo colegiado para el desarrollo de Rutas de Mejora Escolar ante problemas comunes.
5. LEC que tengan acompañamiento continuo por parte del capacitador tutor o del asistente educativo, quienes ya acumularon la experiencia ejerciendo esa función.
6. Supervisores que lleven a cabo acciones de apoyo a las escuelas multigrado para fortalecer la labor pedagógica del docente por medio de la asesoría técnica pedagógica.
7. Maestros de recién ingreso al servicio docente a los que se les asigne un grupo multigrado para que durante el ciclo escolar reciban acompañamiento cercano y continuo de un docente-tutor con experiencia en multigrado.
8. LEC que de manera periódica tengan reuniones de concentración para intercambiar experiencias y elaborar sus planeaciones didácticas con la tutoría de sus pares y los capacitadores tutores o asesores educativos.

Gestión y organización escolar

1. Simplificación de los procesos administrativos para permitir a los docentes que desarrollan tareas directivas dedicar el tiempo necesario a la labor pedagógica.
2. Mecanismos que incentiven la permanencia y el arraigo de los docentes por lo menos dos ciclos escolares en la misma escuela, a fin de evitar la movilidad constante y la discontinuidad del trabajo en los centros escolares multigrado.

3. Asignación de personal administrativo itinerante que disminuya la carga administrativa de los directores-docentes para que desarrollen su función pedagógica y se cumpla con la normalidad mínima en las escuelas.
4. Fortalecimiento de los CTE multigrado integrados por maestros con grupos multigrado y de diferentes localidades ubicadas en la misma zona escolar o región para que estén sujetos a las mismas normas y lineamientos, de tal forma que en el apoyo y la realimentación que reciban los docentes se considere el contexto al que éstos brindan atención.
5. Asignación de docentes de apoyo para la atención especializada en distintas áreas como TIC, fomento a la lectura, inglés, educación física, educación artística (danza, música y artes plásticas) y maestros especializados de la USAER.
6. Elaboración e implementación de Rutas de Mejora Escolar acordes a las necesidades de las escuelas multigrado.
7. Conformación y fortalecimiento de áreas y equipos estatales dedicados especialmente a la atención de escuelas multigrado.
8. Elaboración de normativas por parte de las autoridades educativas federales, estatales o municipales para regular el funcionamiento y la atención contextualizada a escuelas multigrado.
9. Fortalecimiento de asociaciones de padres de familia y Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) para que vigilen el cumplimiento de la normalidad mínima en las escuelas y participen activamente en la gestión escolar.

Currículo, materiales y prácticas educativas

Currículo

1. Currículo para la educación básica caracterizado por flexibilizar su estructura unigrado al organizar los contenidos en temas comunes por asignatura y campo de formación, y por establecer diferentes niveles de progresión y gradualidad de los objetivos de aprendizajes y temas a fin de permitir una verdadera articulación de preescolar, primaria y secundaria.
2. Reagrupación de los contenidos escolares de los grados por ciclos y periodos en el currículo, lo que facilita la enseñanza simultánea en grupos multigrado y permite en las escuelas unigrado una mayor articulación entre los grados.
3. Adopción de un enfoque intercultural en el currículo que permita la contextualización y la diversificación de los contenidos del plan y los programas de estudio a partir de la diversidad sociocultural y lingüística presente en los contextos escolares, particularmente en educación indígena y migrante.
4. Currículo donde se considera la autonomía del docente para hacer adecuaciones curriculares que permitan la atención de la diversidad en grupos multigrado.

Materiales

1. Materiales de apoyo para el docente con orientaciones didácticas para la atención a grupos multigrado.
2. Libros de texto para el estudiante con una organización de los contenidos que permita la enseñanza simultánea por ciclos y periodos, y que plantee actividades de colaboración y apoyo mutuo entre diferentes grados.
3. Libros y guiones para el estudiante orientados al aprendizaje autónomo y al trabajo independiente en grados superiores.

Prácticas educativas

1. Planeación didáctica que reorganice los contenidos de aprendizaje por temas comunes y actividades diferenciadas, y que considere agrupamientos flexibles y estrategias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes.
2. Prácticas de enseñanza simultánea y diversificada para atender la heterogeneidad en los grupos en donde se alternen actividades conjuntas y diferenciadas por grado, ciclo o periodo y niveles de avance.
3. Alternancia y combinación de diferentes formas de agrupamiento de los estudiantes que permitan la interacción entre distintas edades, grados y niveles de desarrollo y de desempeño, y, especialmente, que fomenten el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua por medio del trabajo en equipos, la asignación de monitores y la tutoría entre estudiantes.
4. Prácticas de evaluación que empleen estrategias, procedimientos e instrumentos para dar seguimiento a los procesos de aprendizajes de acuerdo con la heterogeneidad del grupo (por grado, ciclo y periodo).

Formación inicial y continua de docentes

1. Definición de perfiles, parámetros e indicadores de desempeño para docentes con grupos multigrado en diferentes modalidades de servicio —general, indígena y migrante— como marcos de referencia para el diseño de la oferta de formación inicial y continua.
2. Instituciones formadoras de docentes que diseñen y oferten trayectos formativos para la atención a grupos multigrado con el fin de que den a conocer los contextos de estas escuelas y lleven a cabo prácticas docentes en diferentes semestres.
3. Instancias de formación docente de los subsistemas de educación regular y comunitaria que brinden trayectos de formación continua para educación multigrado donde los docentes analicen y reflexionen sobre sus prácticas; identifiquen problemas, y establezcan propuestas de mejora, con base en las experiencias, saberes docentes construidos y aportes de investigaciones y buenas prácticas en multigrado.
4. Programas de formación continua para los docentes y LEC que les aporten elementos y recursos para la atención a la diversidad en grupos multigrado en diferentes modalidades —general, indígena y migrante—.

5. Instancias de formación docente de los subsistemas de educación regular, a escalas federal y estatal, en coordinación con IES que oferten programas de especialización a nivel posgrado sobre docencia multigrado.
6. Fomento de otros espacios y estrategias de formación, como redes de maestros con grupos multigrado, y constitución de escuelas multigrado demostrativas, por tener un buen funcionamiento y alcanzar niveles altos de aprovechamiento escolar, para la circulación de saberes y experiencias entre maestros y LEC.

Infraestructura y equipamiento escolar

1. Existencia de espacios escolares que permitan desarrollar actividades comunes y diferenciadas, las cuales respondan a las necesidades particulares de los estudiantes, por ejemplo, según sus edades y grados de desarrollo, y de acuerdo con los grados escolares y niveles de desempeño.
2. Existencia de infraestructura y equipamiento que faciliten el acceso y la disponibilidad de bibliotecas escolares y equipos de cómputo con servicio de internet para el desarrollo de proyectos didácticos y actividades de investigación alrededor de temas comunes.
3. Disponibilidad de espacios y mobiliario que faciliten la agrupación de estudiantes por grados escolares y niveles de desempeño o desarrollo, como lo determine el docente, a fin de que interactúen entre sí con respeto, apoyo mutuo y colaboración.
4. Disponibilidad de espacios escolares que faciliten el trabajo autónomo de los estudiantes, tales como rincones de trabajo.
5. Existencia de espacios escolares que permitan el desarrollo de proyectos productivos en donde se vinculen los saberes locales con los contenidos escolares, considerando el contexto sociocultural de la comunidad y la atención del medio ambiente; ejemplo: huerto escolar.
6. Disponibilidad de espacios escolares que brinden las condiciones adecuadas para el uso de las TIC como recursos para la gestión del aprendizaje, a partir de la exploración de otros contextos donde se produce conocimiento.
7. Existencia de espacios escolares para asesorar con mayor facilidad a los estudiantes que requieran mayor atención por tener NEE o mayor rezago escolar.
8. Existencia de espacios con arquitectura apropiada que permitan el flujo de la ventilación, tengan una iluminación óptima y estén acondicionados con clima para facilitar un mejor desempeño de los estudiantes durante los procesos educativos.
9. Disponibilidad de espacios acondicionados para el alojamiento y la alimentación de los docentes a fin de facilitar su permanencia en las localidades.

SUBPROYECTOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

Subproyecto 1:

Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales y condiciones de operación para el desempeño de las funciones de supervisión escolar, asesoría técnica pedagógica y figuras equivalentes del CONAFE en las escuelas multigrado de educación básica

Propósito

Mejorar los servicios de supervisión escolar, asesoría técnica pedagógica y los que brinden las figuras equivalentes del CONAFE, para fortalecer la calidad y la equidad de la educación básica, especialmente en las escuelas de organización multigrado.

Causas asociadas

- Falta de normas para las funciones de supervisión escolar, asesoría técnica pedagógica y las que tengan las figuras equivalentes del CONAFE, así como falta de formación y sobrecarga administrativa.
- Ausencia de competencias profesionales adecuadas del personal implicado en los servicios de la supervisión escolar y la asesoría técnica pedagógica en escuelas multigrado de educación básica.

Impacto de evaluación

Establecer procesos sistemáticos de evaluación del personal de supervisión y asesoría técnica pedagógica, así como de las equivalentes del CONAFE distintos a los que aplica el Servicio Profesional Docente (SPD), enfocados a los problemas de las escuelas de organización multigrado de educación básica.

Impacto educativo

Contribuir al logro de los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas multigrado mediante el fortalecimiento de las competencias profesionales de los supervisores escolares, ATP y figuras equivalentes del CONAFE, así como a la mejora de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico.

Subproyecto 2:

Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje

Propósito

Evaluar el tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado para permitir la toma de decisiones orientadas a la mejora.

Causas asociadas

- Los docentes son directivos a la vez.
- La función directiva exige traslados y tiempo dedicado a labores administrativas.

Impacto de evaluación

Contar con evaluaciones que permitan la medición de los procesos y tiempos de dedicación de los docentes de grupos multigrado en educación básica, y que influyan en la mejora del logro escolar.

Impacto educativo

Contribuir a la mejora del logro de los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas multigrado a partir de mejorar la gestión del aprendizaje con un enfoque en el aprovechamiento y la realización de actividades pedagógicas, así como en la simplificación de las tareas administrativas de los directivos y docentes.

Subproyecto 3:

Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y la organización en escuelas multigrado

Propósito

Evaluar la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado.

Causa asociada

- La sobrecarga de escuelas a supervisar impide dedicarle tiempo a las más alejadas o con menor matrícula, que coinciden con las escuelas multigrado.
- La función del supervisor es más administrativa que de asesoría pedagógica.

Impacto de evaluación

Generar dinámicas de evaluación educativa que permitan medir la eficacia y los efectos del papel de la supervisión en la gestión y la organización escolares en planteles multigrado para tomar decisiones que tiendan a mejorar la calidad educativa.

Impacto educativo

Optimizar los procesos de gestión y organización escolar que realizan los supervisores escolares en las escuelas multigrado mediante el fortalecimiento y la especialización de los participantes en los CTE respectivos, para enfocarlos hacia la mejora del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Subproyecto 4:

Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado que le aporten a la propuesta curricular 2016²

Propósito

Aportar elementos que permitan fortalecer la propuesta curricular para atender las necesidades educativas del contexto multigrado.

Causa asociada

Falta de pertinencia del currículo para la educación multigrado (no existe adecuación curricular nacional al plan y programas de estudio).

Impacto de evaluación

Consolidar información acerca de las concreciones curriculares pertinentes en contexto multigrado a nivel estatal.

Impacto educativo

Mejorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la implementación de un currículo escolar flexible en las escuelas multigrado con adecuaciones curriculares pertinentes al contexto y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en escuelas multigrado.

Subproyecto 5:

Evaluación de la relevancia, la pertinencia, la suficiencia y el uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado

Propósito

Aportar elementos para la generación o el diseño de materiales educativos relevantes, pertinentes y suficientes respecto a las necesidades de aprendizaje en contextos educativos multigrado.

Causa asociada

Escasos materiales educativos y TIC para el alumno y el docente congruentes con el contexto multigrado.

Impacto de evaluación

Generar información acerca del uso de los libros de texto, libros para el maestro y TIC en el contexto educativo de las escuelas multigrado.

2 Desde 2017, plan y programas de estudios para educación básica.

Impacto educativo

Incrementar los niveles de logro de los estudiantes de escuelas multigrado mediante mejoras en la pertinencia de los materiales educativos que utilizan los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Subproyecto 6:

Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado

Propósito

Conocer, valorar y promover propuestas que le permiten al docente desarrollar prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado.

Causas asociadas

- Desconocimiento de prácticas docentes pertinentes para el contexto multigrado.
- Dificultad para la gestión pedagógica en los contextos multigrado.

Impacto de evaluación

Generar información de las prácticas docentes relevantes para el contexto multigrado para el desarrollo de metodologías y dinámicas que mejoren los procesos de aprendizaje y el logro educativo de los estudiantes.

Impacto educativo

Fomentar e implementar prácticas educativas pertinentes que generen mejores resultados de logro educativo de los estudiantes de escuelas multigrado.

Subproyecto 7:

Evaluación de la gestión para la formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado

Propósito

Contar con información válida y confiable sobre el estado que guarda la formación de los formadores de docentes para la atención de la educación multigrado.

Causa asociada

Falta de programas interinstitucionales para la formación de formadores en educación multigrado.

Impacto de evaluación

Establecer procesos sistemáticos de evaluación de las condiciones de la formación de docentes que atienden a escuelas multigrado.

Impacto educativo

Articular programas de formación inicial y continua de docentes y figuras educativas de las escuelas multigrado considerando elementos y recursos para atender a la diversidad en diferentes modalidades —general, indígena y migrante— y obtener niveles altos de aprovechamiento escolar de los alumnos.

Subproyecto 8:

Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado

Propósito

Establecer parámetros para identificar la pertinencia de los procesos de formación inicial y continua para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.

Causa asociada

Oferta de formación inicial y continua poco pertinente (contenidos y pedagogía) para docentes que atienden grupos multigrado (de IES o SEP), así como deficiente formación *in situ* (por personal sin las capacidades necesarias).

Impacto de evaluación

Contar con evaluaciones de la oferta actual de formación para los docentes de escuelas multigrado en busca del desarrollo de cursos y demás propuestas educativas pertinentes.

Impacto educativo

Contar con programas de formación docente especializados en educación multigrado para impartirse en los subsistemas de educación regular, a niveles federal y estatal, en coordinación con IES, o en diferentes espacios y redes de trabajo, para tener un buen funcionamiento escolar y alcanzar niveles altos de aprovechamiento escolar de los alumnos.

Subproyecto 9:

Evaluación de la infraestructura y el equipamiento para las escuelas multigrado que responda al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la educación básica

Propósito del proyecto

Contar con un referente de idoneidad en cuanto a infraestructura y equipamiento para las escuelas multigrado alineado al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la educación básica.

Causa asociada

No existen evaluaciones ni estudios que permitan ofrecer un resultado de los problemas detectados, además de que no se cuenta con datos sobre la propiedad del terreno de las escuelas multigrado a nivel nacional.

Impacto de evaluación

Contar con información de la infraestructura y el equipamiento de los planteles multigrado con el fin de propender al desarrollo de entornos escolares adecuados para el aprendizaje de los grupos multigrado.

Impacto educativo

Mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar de las escuelas multigrado para que los docentes desarrollen su trabajo de manera flexible y autónoma de acuerdo con las necesidades de los aprendizajes de los alumnos y el entorno donde se encuentra el plantel multigrado.

Tabla 1.2 Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa por entidad federativa que los atiende

Estados	Subproyecto
Durango, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, Zacatecas	1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales y condiciones de operación para el desempeño de las funciones de supervisión escolar, asesoría técnica pedagógica y figuras equivalentes del CONAFE en las escuelas multigrado de educación básica.
Durango, Morelos, Sonora	2: Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Durango, Morelos, Nayarit, Querétaro	3: Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y la organización en escuelas multigrado.
Durango, Michoacán, San Luis Potosí, Región Occidente (Guanajuato, Jalisco y Zacatecas)	4: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado que le aporten a la propuesta curricular 2016.
Colima, Durango, Quintana Roo, Región Occidente (Guanajuato, Jalisco y Zacatecas)	5: Evaluación y fundamentación de la relevancia, la pertinencia, la suficiencia y el uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado.
Baja California Sur, Colima, Durango, Nayarit, Querétaro, Veracruz, Región Occidente (Guanajuato, Jalisco y Zacatecas)	6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.
San Luis Potosí, Tabasco	7: Evaluación de la gestión para la formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado.
Campeche, Chiapas, Colima, Oaxaca, Sinaloa, Veracruz, Yucatán	8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.
Baja California	9: Evaluación de la infraestructura y el equipamiento para las escuelas multigrado que responda al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la educación básica.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

A pesar de los avances en el cumplimiento del derecho a una educación de calidad con equidad, consignado en nuestra Carta Magna, las escuelas donde existen grupos multigrado representan una deuda urgente y prioritaria del Estado mexicano, ya que, en muchos casos, constituyen el principal servicio educativo en comunidades en condiciones de vulnerabilidad y, al mismo tiempo, enfrentan diversas e importantes carencias en la suficiencia y la pertinencia de los recursos humanos, pedagógicos y materiales con los que operan. En algunos sentidos, replican la inequidad del contexto socioeconómico en el que viven las niñas, niños y adolescentes de zonas marginadas y rurales, en lugar de ser un medio para su desarrollo pleno.

La construcción del PRONAEME surge con el reconocimiento de esta realidad sensible en diversas entidades federativas, pues, en el marco del SNEE —coordinado por el INEE—, las AEL manifestaron su interés por participar e impulsar un proyecto nacional para disminuir las brechas de las escuelas multigrado.

Este problema tomó un lugar prioritario dentro de la agenda educativa nacional y surgieron diversos aprendizajes a lo largo de la definición del PRONAEME: en principio, el fortalecimiento de capacidades que han impulsado el INEE y las AEL, pues, a partir de un análisis individual, las entidades federativas participantes identificaron sus propias brechas y generaron sus propios diagnósticos. Por otro lado, por medio de los grupos regionales de trabajo se logró generar un proceso continuo de interlocución entre entidades y regiones del país para analizar el estado de las escuelas multigrado desde una perspectiva integral. También se logró la colaboración entre investigadores y expertos en educación, el INEE, distintas áreas de la autoridad educativa federal y las propias AEL.

Así, a través de un ejercicio de federalismo colaborativo, y con la coordinación del Instituto, las autoridades educativas definieron subproyectos para realizar evaluaciones diagnósticas que permitieran conocer con mayor profundidad el estado y las condiciones en las que se encuentran las escuelas con grupos multigrado de cada entidad, y, a partir de los resultados, definir estrategias de intervención que incidan en una política educativa pertinente e integral para las escuelas multigrado del país.

El PRONAEME demostró que el trabajo colaborativo entre autoridades educativas puede impulsar el compromiso del Estado mexicano en la mejora de las condiciones de las escuelas con grupos multigrado a partir de un modelo educativo pertinente que atienda de manera diferenciada las necesidades de las niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales y en vulnerabilidad y, con esto, garantizar el derecho efectivo a la educación de calidad con equidad.

Referencias

- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), pp. 353-378.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. Documentos Rectores. México: autor.
- INIFED. Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (2011). *Manual para el llenado de la Cédula de Información Técnica de la Infraestructura Física Educativa*. México: autor.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), pp. 71-91. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>





Handwritten notes in a notebook, including a diagram and a table.

Actividad 1

Después de haber observado en las categorías de los actores que participan en la cadena de producción de los productos con las MIA, Puentes y los actores de la cadena de producción de los productos.

Diagram illustrating a process flow: A plant (grass) is shown with an arrow pointing to a bird (eagle) flying above it. Another arrow points from the bird to a person sitting at a desk, representing the flow of information or products.

Número de categorías	Cantidad de tipos de actores resultantes
2	2) 2 = 27 actores hacia el actor de la cadena de producción
3	3) 3 = 27 actores hacia el actor de la cadena de producción
4	4) 4 = 12 actores hacia el actor de la cadena de producción
5	5) 5 = 27 actores hacia el actor de la cadena de producción

Capítulo 2

Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes

Verónica Medrano Camacho, Liliana García Cruz, Elba Ramos Ibarra, Mónica Gladis Pérez Miranda y Héctor Virgilio Robles Vásquez

INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado son aquellas cuyos docentes tienen que atender a grupos conformados por estudiantes de más de un grado escolar. El objetivo de este capítulo es ofrecer información que sirva para dimensionar el número de escuelas multigrado de sostenimiento público existentes en el Sistema Educativo Nacional (SEN) sin un modelo pedagógico nacional adecuado a su organización escolar.

Si bien las escuelas multigrado pueden encontrarse en todos los contextos y ser tanto públicas como privadas, la mayoría de ellas son de sostenimiento público y están localizadas en poblaciones indígenas, áreas rurales o marginadas y sitios de llegada de grupos de población agrícola migrante. Considerando los tres niveles de la educación básica, en el ciclo escolar 2016-2017 había 52452 escuelas multigrado dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); las atendían 62781 docentes, y a ellas acudían 1 530 374 estudiantes (tabla 2.1).¹

1 Estos datos no consideran a los alumnos y docentes de los Cursos Comunitarios del CONAFE, pues este tipo de servicio sí cuenta con un modelo educativo multigrado y su información será tratada en otro capítulo.

Tabla 2.1 Total de escuelas públicas de educación preescolar y primaria de los tipos de servicio general e indígena, telesecundarias y secundarias para migrantes con una organización multigrado para sus docentes y alumnos (2016-2017)

Escuela y tipo de servicio	Total de escuelas en los tipos de servicio	Escuelas multi-grado	Escuelas multi-grado %	Total de docentes en los tipos de servicio	Docentes en escuelas multi-grado	Docentes en escuelas multi-grado %	Total de alumnos en los tipos de servicio	Alumnos en escuelas multi-grado	Alumnos en escuelas multi-grado %
Preescolares generales e indígenas unitarios	55 151	17 945	32.5	167 617	17 939	10.7	4 002 518	354 473	8.9
Primarias generales e indígenas multigrado	78 258	30 624	39.1	496 534	56 639	11.4	12 715 645	1 084 540	8.5
Telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes	18 733	3 883	20.7	72 379	6 142	8.5	1 431 411	91 361	6.4
Total	152 142	52 452	34.5	736 530	62 781	8.5	18 149 574	1 530 374	8.4

Nota: los datos refieren a preescolares generales e indígenas donde un docente imparte los tres grados o segundo y tercer grado. Primarias generales e indígenas en donde todos los docentes atienden a más de un grado escolar (uno, dos o máximo tres docentes). Telesecundarias y secundarias para migrantes donde uno o dos docentes atienden los tres grados.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

Contrario a lo que se cree, las escuelas multigrado o no graduadas —las cuales no organizan a sus alumnos en grupos por grados, y cuentan con un docente por grupo— han formado parte importante de la estructura del SEN desde sus orígenes, aunque no siempre se les ha incluido en las políticas educativas nacionales y las reformas a este sector, más allá de enunciar que se trabajará para su mejora. De hecho, en distintos momentos históricos las autoridades educativas han intentado desaparecerlas y suplirlas por escuelas graduadas completas, aunque no han tenido éxito, pues la organización escolar multigrado está directamente relacionada con las características sociodemográficas y culturales de las poblaciones que atiende.

Ejemplo de su importancia es que el modelo remedial o compensatorio desarrollado para llevar el servicio educativo a todas las regiones del país ha sido precisamente el multigrado, el cual se imparte a través de los Cursos Comunitarios a cargo del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), por la pertinencia de su tipo de organización y vínculo con la comunidad. Además, entre las escuelas de la SEB de los tipos de servicio generales, indígenas, de telesecundarias y de secundarias para migrantes aún se observan organizaciones multigrado que dan respuesta a las necesidades de la población.

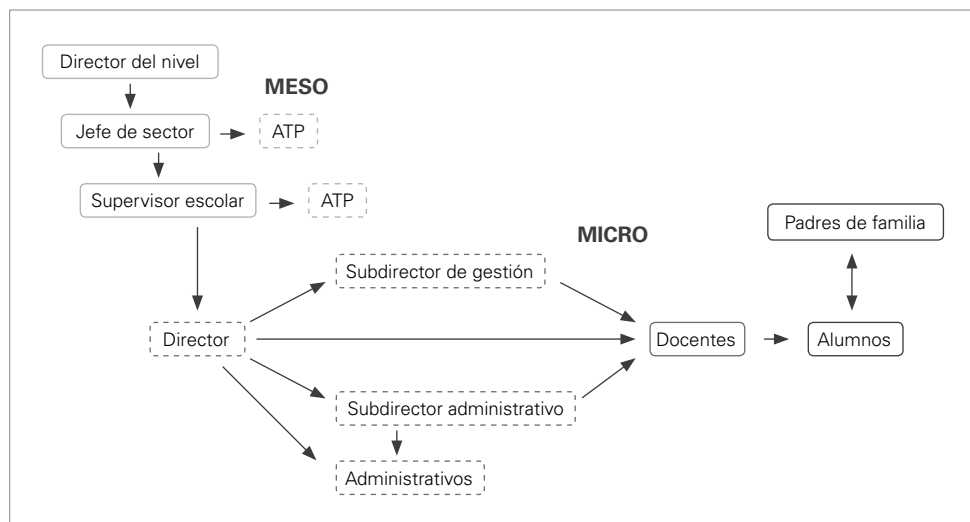
Para dar cuenta de la presencia de las escuelas multigrado en el país, en este capítulo se presenta una descripción de las estructuras organizativas formales y las reales, así como de información estadística sobre el número de escuelas en condición multigrado, los contextos en los cuales están asentadas, algunas de las características de sus docentes, y la probabilidad de que abandonen esa condición. Para concluir, se presenta una síntesis con los aspectos considerados como los más importantes.

LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA RECONOCIDAS EN LA NORMATIVIDAD

Las estructuras de personal que se encuentran descritas en diferentes leyes, reglamentos, programas nacionales y manuales estatales constituyen un referente que sirve para valorar los tipos de organización escolar existentes.

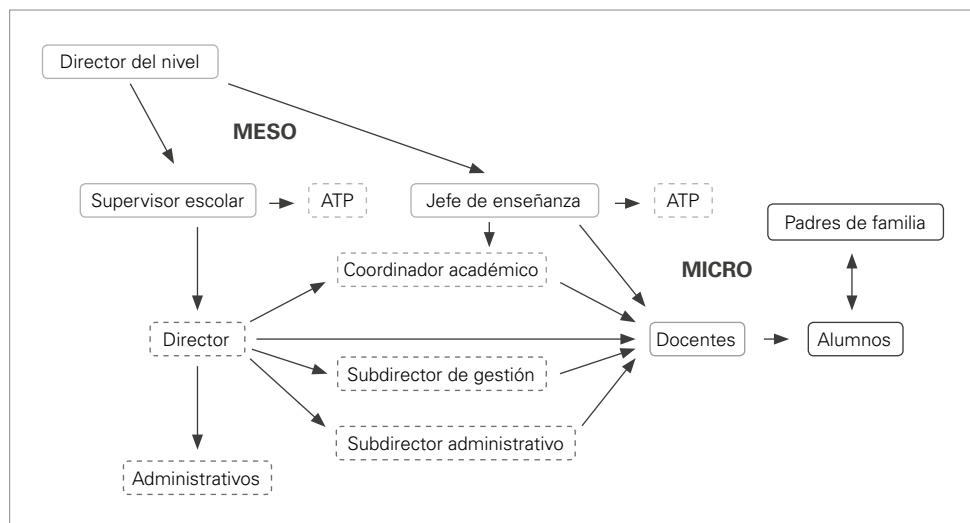
De acuerdo a estos documentos, la estructura organizacional de las escuelas preescolares, primarias y secundarias —estas últimas, de los tipos de servicio de telesecundaria y para migrantes— considera la existencia de un director, un subdirector de gestión, un subdirector administrativo, personal administrativo y docentes por grupo (figura 2.1), siendo esta disponibilidad de personal el referente esperado, mientras que en la práctica la organización escolar con una estructura mínima observada es la de un docente ocupado en atender todos los grados del nivel y las labores directivas (figura 2.2).

Figura 2.1 Estructura de una organización escolar completa de educación preescolar y primaria y de las secundarias de los tipos de servicio de telesecundaria y para migrantes (2017)



Nota: la línea punteada señala a los agentes cuya existencia depende del tamaño de la escuela o la disponibilidad de recursos en supervisiones.

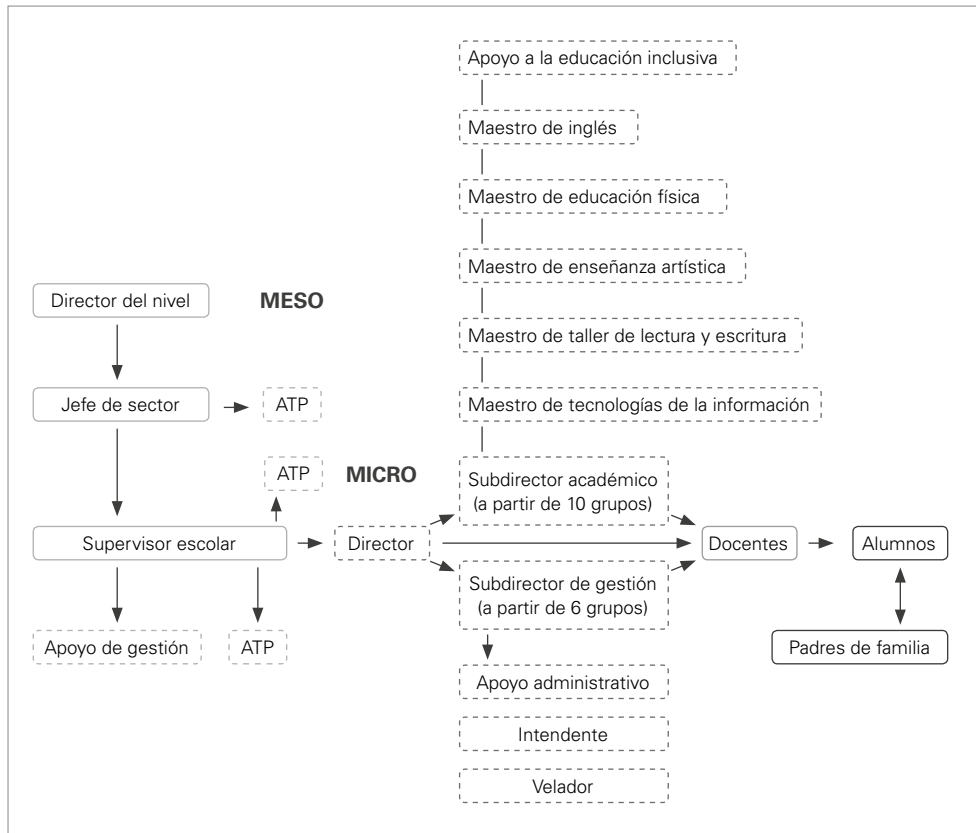
Figura 2.2 Estructura mínima de una organización escolar en educación preescolar y primaria y secundarias de los tipos de servicio de telesecundaria y para migrantes (2017)



Nota: la línea punteada señala a los agentes cuya existencia depende del tamaño de la escuela o la disponibilidad de recursos en supervisiones.

La estrategia La Escuela al Centro, que en 2017 planteó como meta su instalación en las instituciones de tiempo completo, incluye en la estructura de la organización escolar de las escuelas primarias seis figuras más: la de apoyo a la educación inclusiva, el maestro de inglés, el de educación física, el de enseñanza artística, el de taller de lectura y escritura y el de tecnologías de la información, además de un intendente y un velador (figura 2.3).

Figura 2.3 Estructura de una organización escolar en educación primaria propuesta en la estrategia La Escuela al Centro (2017)



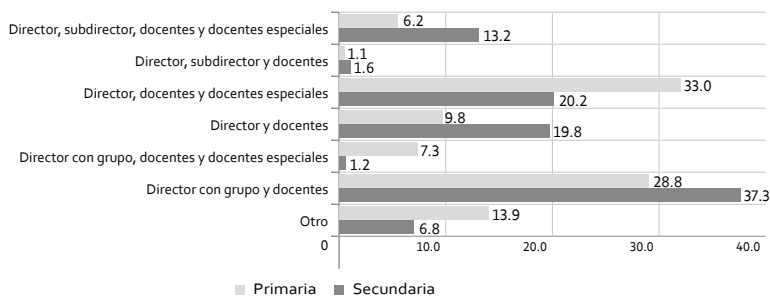
Nota: la línea punteada señala a los agentes cuya existencia depende del tamaño de la escuela o la disponibilidad de recursos en supervisiones.

Las estructuras que pueden encontrarse en los manuales de organización escolar de las entidades federativas no difieren mucho entre sí ni tampoco de las establecidas a nivel federal; generalmente, la línea de mando que incluye a la supervisión escolar es la más usual, aunque en algunos casos puede extenderse hasta la jefatura de sector —es probable que los nombres de los cargos cambien de una entidad a otra, de un nivel educativo a otro o según el tipo de servicio—.

Los datos del Formato 911 permiten realizar una aproximación a las estructuras reportadas por los directores; en ellos se observa que en el sostenimiento público sólo 6.2% de las primarias y 13.2% de las secundarias cuentan con una estructura organizativa similar a la planteada por la estrategia La Escuela al Centro, es decir, aquellas donde existen director, subdirector (sea éste de gestión o académico), docentes y docentes especiales (al menos uno, ya sea de artes, Educación Física, tecnologías o idiomas).

Por otro lado, sólo 1.1% de las primarias y 1.6% de las secundarias tienen una estructura que muestra la existencia de subdirectores, además de director y docentes. En realidad, los mayores porcentajes corresponden a escuelas donde sólo existen directores frente a grupo, docentes y, en algunos casos, docentes especiales (gráfica 2.1).

Gráfica 2.1 Estructuras organizativas del personal de las escuelas primarias y secundarias públicas (2016-2017)



Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), DGPPYEE-SEP.

Aunque desde 2013 en la Ley General de Educación (LGE) se estipuló que las autoridades estatales deben entregar al Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) la estructura ocupacional autorizada y la plantilla del personal de sus escuelas cada ciclo escolar (LGE, artículo 12, fracción X, 2018, 19 de enero), esto no implica que la federación trabajará para la mejora de sus condiciones, ya que, aparentemente, ésta es una solicitud ligada a la administración de la nómina de los trabajadores de la educación.

LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN MÉXICO

Con base en los indicadores presentados anualmente desde 2003 en el *Panorama Educativo de México*, publicación a cargo de la Dirección General para la Integración y Análisis de Información (DGIAI) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en este capítulo se presentan datos sobre las escuelas denominadas en su conjunto *multigrado* del tipo de sostenimiento público, de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, las cuales dependen de la

SEB y carecen de un modelo pedagógico adecuado a su organización escolar, así como de materiales, recursos y capacitación.

En el caso del nivel educativo de preescolar se consideran las escuelas unitarias de los tipos de servicio general e indígena donde se impartían sólo segundo y tercer grado, así como las que contaban con los tres grados y que eran atendidas por un solo docente. Para el nivel educativo de primaria se contabilizaron las escuelas multigrado de los servicios general e indígena donde uno, dos o tres docentes se hacen cargo de más de un grado. Por otro lado, en el nivel educativo de secundaria se tomaron en cuenta las escuelas unitarias o bidocentes de organización completa en los tipos de servicio de telesecundaria y secundaria para migrantes.²

Considerando lo anterior, en el ciclo escolar 2016-2017 existían en el país 52452 escuelas multigrado dependientes de la SEB, de las cuales 17 945 eran preescolares unitarios; 30624, primarias multigrado, y 3883, telesecundarias o secundarias para migrantes unitarias y bidocentes.

A continuación se presenta, por cada nivel educativo y tipo de servicio analizado, la distribución completa de las escuelas según los números de docentes y de grados con los que se identifica a las escuelas multigrado y que forman parte de los indicadores, como puede apreciarse en las tablas 2.2, 2.8 y 2.14, las cuales permiten elaborar el resto de los tabulados, que dan cuenta del número de escuelas multigrado desagregado por entidad federativa, además de algunas de sus características, como el rango de matrícula, el ámbito en el que se encontraban, el grado de marginación y su condición de ubicación geográfica. Esta última retoma los criterios del Consejo Nacional de Población (CONAPO):

Áreas urbanizadas primarias o secundarias, corresponden a una ciudad o a una localidad mixta; Cercanas a un área urbanizada primaria, ubicada a 5 kilómetros o menos de una ciudad; 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; 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 Aisladas, ubicada s 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, p. 33).

Preescolares públicos unitarios

Como ya se mencionó, para el nivel educativo de preescolar sólo se presentan datos con respecto al tipo de sostenimiento público de los tipos de servicio general e indígena, si bien desde 2002 se le incorpora a la educación obligatoria, y se pone como fecha límite el ciclo 2008-2009 para que sus tres grados sean obligatorios (Decreto, DOF, 2002, 12 de noviembre), por lo que se esperaría que

2 La información no incluye a los Cursos Comunitarios debido a que en este tipo de servicio sí se cuenta con un modelo educativo multigrado; véase el capítulo 6.

las escuelas preescolares ya contarán con éstos. Sin embargo, se sabe de la existencia de escuelas preescolares que imparten sólo dos grados, por lo cual se presenta el análisis de las que imparten los tres y de aquellas que brindan segundo y tercer grados.

En México, para el ciclo 2016-2017 se observó que había 9016 escuelas preescolares públicas generales en donde un docente atendía a los alumnos de los tres grados (unitarias); ahora bien, también se encontró que 15008 escuelas se podrían considerar escuelas preescolares graduadas completas, ya que contaban con tres grados y con tres o más docentes. En cuanto al servicio indígena, había 4875 escuelas unitarias y 2125 escuelas graduadas completas (tabla 2.2).

Tabla 2.2 Escuelas preescolares públicas por número de docentes según tipo de servicio y número de grados (2016-2017)

Preescolar general				
Número de docentes	Número de grados			Total de escuelas
	1	2	3	
1	134	3840	9016	12990
2	10	2518	5954	8482
3 y más	17	8818	15008	23843
Total	161	15176	29978	45315

Preescolar indígena				
Número de docentes	Número de grados			Total de escuelas
	1	2	3	
1	11	380	4875	5266
2		77	2269	2346
3 y más		99	2125	2224
Total	11	556	9269	9836

Nota: se excluyen los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), DGPPYEE-SEP.

Preescolares generales unitarios

A nivel nacional había un total de 45315 escuelas preescolares públicas generales, de las cuales 9016 de las que impartían los tres grados eran unitarias, lo cual equivalía a 19.9% del total. En cuanto a las entidades, las cinco con el mayor porcentaje de escuelas preescolares unitarias eran: Chiapas, 38.9% (955) de un total de 2454 escuelas; Tabasco, 38.5% (507) de 1317; Zacatecas, 35.1% (448) de 1276, y San Luis Potosí, 34.2% (510) de 1490; en cambio, en Durango sólo 1 de las 854 escuelas preescolares públicas generales con las que contaba era atendida por un docente, mientras que en Colima, la Ciudad de México, Sinaloa y Tlaxcala no se contaba con escuelas unitarias (tabla 2.3).

Tabla 2.3 Porcentaje de escuelas preescolares públicas generales e indígenas unitarias por entidad federativa (2016-2017)

Entidad federativa	Total de escuelas preescolares públicas generales e indígenas	Escuelas preescolares generales					Escuelas preescolares indígenas				
		Total	Unitarias ¹		Unitarias con dos grados ²		Total	Unitarias ¹		Unitarias con dos grados ²	
			%	Abs.	%	Abs.		%	Abs.	%	Abs.
Aguascalientes	380	380	10.5	40	5.0	19	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Baja California	871	820	2.4	20	4.5	37	51	17.6	9	3.9	2
Baja California Sur	223	223	13.9	31	1.8	4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Campeche	459	339	17.1	58	3.5	12	120	46.7	56	5.8	7
Coahuila	1058	1058	16.4	174	2.9	31	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Colima	245	245	0.0	0	9.4	23	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Chiapas	4437	2454	38.9	955	1.8	44	1983	59.4	1,177	0.9	17
Chihuahua	1295	1121	17.4	195	2.6	29	174	77.6	135	1.1	2
Ciudad de México	1070	1070	0.0	0	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Durango	950	854	0.1	1	34.4	294	96	33.3	32	46.9	45
Guanajuato	3114	3111	29.6	921	10.2	316	3	0.0	0	33.3	1
Guerrero	3039	2163	20.6	445	1.1	23	876	50.8	445	0.5	4
Hidalgo	1575	1097	16.0	176	11.9	130	478	45.0	215	9.0	43
Jalisco	3142	3089	13.3	410	11.3	349	53	60.4	32	9.4	5
México	4713	4429	19.3	856	4.6	202	284	38.0	108	16.9	48
Michoacán	2797	2568	25.7	659	7.0	179	229	17.0	39	2.6	6
Morelos	640	623	14.0	87	5.8	36	17	29.4	5	0.0	0
Nayarit	700	555	4.5	25	21.4	119	145	60.0	87	3.4	5
Nuevo León	1763	1763	10.4	183	5.1	90	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Oaxaca	3746	1876	28.9	542	1.2	23	1870	45.4	849	0.6	11
Puebla	3184	2235	26.3	587	1.0	22	949	48.1	456	1.8	17
Querétaro	628	545	8.1	44	7.5	41	83	49.4	41	6.0	5
Quintana Roo	474	371	11.3	42	4.0	15	103	41.7	43	4.9	5
San Luis Potosí	1908	1490	34.2	510	2.7	40	418	57.4	240	1.4	6
Sinaloa	1379	1347	0.0	0	44.7	602	32	0.0	0	59.4	19
Sonora	998	772	2.8	22	12.0	93	226	46.9	106	14.2	32
Tabasco	1451	1317	38.5	507	0.8	10	134	38.8	52	0.0	0
Tamaulipas	1185	1185	11.6	137	12.6	149	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tlaxcala	442	422	0.0	0	11.8	50	20	0.0	0	25.0	5
Veracruz	5337	4119	22.6	930	13.1	538	1218	56.3	686	4.4	54
Yucatán	672	398	2.8	11	0.8	3	274	22.6	62	4.0	11
Zacatecas	1276	1276	35.1	448	14.2	181	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Nacional	55151	45315	19.9	9016	8.2	3704	9836	49.6	4875	3.6	350

1 Escuelas preescolares públicas que imparten los tres grados.

2 Escuelas preescolares públicas que imparten sólo 2 y 3 grados.

n.a.: No aplica.

Nota: se excluyen los CENDI.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), DGPPYEE-SEP.

De las características que pueden mencionarse sobre estas escuelas preescolares generales públicas unitarias, se encontró que casi 80% contaba con una matrícula de entre 1 y 25 alumnos; por otro lado, 89.1% se ubicaba en el ámbito rural; 70%, en localidades de alta marginación, y 14.7%, en grado medio de marginación. Además, 48.7% se ubicaba cerca de carreteras, y 28.5%, en localidades aisladas (tablas 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7).

Con respecto a las escuelas preescolares públicas generales que impartían sólo segundo y tercer grados se observa que había 3704 escuelas unitarias, lo que equivalía a 8.2% del total de las escuelas preescolares públicas generales. Las entidades destacadas por contar con los porcentajes más altos eran Sinaloa, con 44.7% (602) de un total de 1347 escuelas preescolares públicas generales; seguida de Durango, con 34.4% (294) de 854, y Nayarit, con 21.4% (119) de 555. El resto de las entidades contaba con porcentajes menores a 15%, y, de ellas, Yucatán y Tabasco tenían los porcentajes más bajos: 0.8% en cada una, mientras que la Ciudad de México no presentaba este tipo de organización de escuelas (tabla 2.3).

Igual que en los preescolares públicos generales completos, aquellos con sólo segundo y tercer grados presentaban características similares, ya que poco más de 80% atendió de 1 a 25 alumnos; 88.1% estaba en el ámbito rural, y 52.1%, en localidades de alta marginación, aunque aquellas con un grado medio de marginación alcanzaban 25%. Por otro lado, 50.8% se ubicaba cerca de carreteras, y 24.7%, en localidades aisladas (24.7%) (tablas 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7).

Preescolares indígenas unitarios

En el país había un total de 9836 escuelas preescolares públicas indígenas, de las cuales 4875 escuelas preescolares indígenas completas eran unitarias, lo que equivalía a 49.6% del total de escuelas de este tipo de servicio. En cuanto a las entidades, en 7 de los 32 estados más de la mitad de las escuelas preescolares indígenas era unitaria (Chihuahua, 77.6%; Jalisco, 60.4%; Nayarit, 60%; Chiapas, 59.4%; San Luis Potosí, 57.4%; Veracruz, 56.3%, y Guerrero, 50.8%), mientras que en Guanajuato, Sinaloa y Tlaxcala, a pesar de contar con escuelas preescolares indígenas, ninguna era unitaria; el resto de las entidades presentaba porcentajes entre 17 y 49.4%, los cuales correspondían a Michoacán y Querétaro, respectivamente. Cabe mencionar que en ocho entidades no existía el tipo de servicio indígena; éstas eran: Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Colima, la Ciudad de México, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas (tabla 2.3).

De las escuelas preescolares públicas indígenas unitarias, poco más de 73% atendió a entre 1 y 25 alumnos, y 94.3% se encontraba en el ámbito rural. A diferencia de los preescolares generales unitarios, los preescolares indígenas se ubicaron en localidades de muy alto y alto grado de marginación (28.3 y 66.6%, respectivamente) y en localidades aisladas (59.3%) (tablas 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7).

De aquellas escuelas preescolares públicas indígenas que impartían sólo segundo y tercer grados, había 350 en las cuales un docente era el encargado de ambos grupos; esto equivalía a 3.6% del total de escuelas preescolares públicas indígenas. En relación con las entidades, Sinaloa y Durango alcanzaron los porcentajes

más elevados, 59.4 y 46.9%, respectivamente; en el otro extremo, con menos de 1% se encontraban Guerrero, Oaxaca y Chiapas, mientras que en Morelos y Tabasco, a pesar de que contaban con escuelas preescolares públicas indígenas, no se reportaron escuelas unitarias con dos grados (tabla 2.3).

Estas escuelas atendieron a una matrícula de entre 1 y 25 alumnos (83.7%); en cuanto a su ubicación, se encontraban en el ámbito rural (92%) y en localidades con un grado de marginación muy alto (20.9%) y alto (70.3%). Llama la atención que en este caso las escuelas se hallaban casi en la misma proporción en áreas cercanas a carreteras (41.4%) o aisladas (42.3%) (tablas 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7).

Tabla 2.4 Porcentaje de escuelas preescolares públicas unitarias por rango de matrícula según tipo de servicio (2016-2017)

Rango de matrícula (alumnos)	Unitarios ¹		Unitarios con dos grados ²	
	%	Abs.	%	Abs.
Preescolar general				
1 a 15	35.3	3 179	42.7	1 583
16 a 25	43.7	3 942	38.6	1 430
26 a 50	20.6	1 856	18.0	668
51 a 90	0.4	35	0.5	18
91 y más	0.0	4	0.1	5
Total	100.0	9 016	100.0	3 704
Preescolar indígena				
1 a 15	27.3	1 330	35.7	125
16 a 25	46.5	2 268	48.0	168
26 a 50	24.4	1 190	16.0	56
51 a 90	1.7	84	0.3	1
91 y más	0.1	3	0.0	
Total	100.0	4 875	100.0	350
Total preescolar general e indígena				
1 a 15	32.5	4 509	42.1	1 708
16 a 25	44.7	6 210	39.4	1 598
26 a 50	21.9	3 046	17.9	724
51 a 90	0.9	119	0.5	19
91 y más	0.1	7	0.1	5
Total	100.0	13 891	100.0	4 054

1 Escuelas preescolares públicas que imparten los tres grados.

2 Escuelas preescolares públicas que imparten sólo 2 y 3 grados.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

Tabla 2.5 Escuelas preescolares públicas unitarias por ámbito según tipo de servicio (2016-2017)

Ámbito	Unitarias ¹		Unitarias con dos grados ²	
	%	Abs.	%	Abs.
Preescolar general				
Rural	89.1	8037	88.1	3265
Urbano	10.9	979	11.7	433
No clasificado	0.0	0	0.2	6
Total	100.0	9016	100.0	3704
Preescolar indígena				
Rural	94.3	4599	92.0	322
Urbano	5.5	269	8.0	28
No clasificado	0.1	7	0.0	0
Total	100.0	4875	100.0	350
Total de preescolar general e indígena				
Rural	91.0	12636	88.5	3587
Urbano	9.0	1248	11.4	461
No clasificado	0.1	7	0.1	6
Total	100.0	13891	100.0	4054

1 Escuelas preescolares públicas que imparten los tres grados.

2 Escuelas preescolares públicas que imparten sólo 2 y 3 grados.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades, INEGI (2016).

Tabla 2.6 Porcentaje de escuelas preescolares públicas unitarias por tipo de servicio según grado de marginación (2016-2017) (1 de 2)

Grado de marginación	Unitarias ¹		Unitarias con dos grados ²	
	%	Abs.	%	Abs.
Preescolares generales				
Muy alto	2.6	236	2.0	73
Alto	70.0	6312	52.1	1929
Medio	14.7	1326	25.0	925
Bajo	8.2	741	14.7	544
Muy bajo	3.0	268	4.8	179
No clasificado	1.5	133	1.5	54
Total	100.0	9016	100.0	3704
Preescolares indígenas				
Muy alto	28.3	1380	20.9	73
Alto	66.6	3248	70.3	246
Medio	2.5	124	5.4	19
Bajo	0.7	33	1.7	6

Tabla 2.6 Porcentaje de escuelas preescolares públicas unitarias por tipo de servicio según grado de marginación (2016-2017) (2 de 2)

Grado de marginación	Unitarias ¹		Unitarias con dos grados ²	
	%	Abs.	%	Abs.
Muy bajo	0.1	5	0.0	
No clasificado	1.7	85	1.7	6
Total	100.0	4875	100.0	350
Total de preescolares generales e indígenas				
Muy alto	11.6	1616	3.6	146
Alto	68.8	9560	53.7	2175
Medio	10.4	1450	23.3	944
Bajo	5.6	774	13.6	550
Muy bajo	2.0	273	4.4	179
No clasificado	1.6	218	1.5	60
Total	100.0	13891	100.0	4054

1 Escuelas preescolares públicas que imparten los tres grados.

2 Escuelas preescolares públicas que imparten sólo 2 y 3 grados.

Nota: se utiliza el Índice de marginación por localidad 2010 de CONAPO (2012a); para las áreas urbanas se utiliza el Índice de marginación urbana 2010 (2012b), en caso de contar con éste.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; Índice de marginación por localidad 2010, CONAPO (2012a), e Índice de marginación urbana 2010, CONAPO (2012b).

Tabla 2.7 Porcentaje de escuelas preescolares públicas unitarias por condición de ubicación geográfica según tipo de servicio (2016-2017) (1 de 2)

Condición de ubicación	Unitarias ¹		Unitarias con dos grados ²	
	%	Abs.	%	Abs.
Preescolares generales				
Áreas urbanizadas primarias o secundarias	9.7	874	11.0	409
Cercanas a un área urbanizada primaria	7.6	681	8.3	306
Cercanas a un área urbanizada secundaria	4.9	439	4.6	169
Cercanas a una carretera	48.7	4394	50.8	1881
Aisladas	28.5	2569	24.7	915
No clasificado	0.7	59	0.6	24
Total	100.0	9016	100.0	3704
Preescolares indígenas				
Áreas urbanizadas primarias o secundarias	4.3	212	7.4	26
Cercanas a un área urbanizada primaria	2.5	124	4.9	17
Cercanas a un área urbanizada secundaria	2.6	129	3.1	11
Cercanas a una carretera	30.4	1480	41.4	145
Aisladas	59.3	2893	42.3	148
No clasificado	0.8	37	0.9	3
Total	100.0	4875	100.0	350

Tabla 2.7 Porcentaje de escuelas preescolares públicas unitarias por condición de ubicación geográfica según tipo de servicio (2016-2017) (2 de 2)

Condición de ubicación	Unitarias ¹		Unitarias con dos grados ²	
	%	Abs.	%	Abs.
Total de preescolares generales e indígenas				
Áreas urbanizadas primarias o secundarias	7.8	1086	10.7	435
Cercanas a un área urbanizada primaria	5.8	805	8.0	323
Cercanas a un área urbanizada secundaria	4.1	568	4.4	180
Cercanas a una carretera	42.3	5874	50.0	2026
Aisladas	39.3	5462	26.2	1063
No clasificado	0.7	96	0.7	27
Total	100.0	13891	100.0	4054

1 Escuelas preescolares públicas que imparten los tres grados.

2 Escuelas preescolares públicas que imparten sólo 2 y 3 grados.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; *La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2 500 habitantes en México*, CONAPO (2016).

Primarias públicas multigrado

En el nivel de educación primaria se consideran multigrado aquellas escuelas en donde uno, dos o tres docentes como máximo se hacen cargo de dos o hasta seis grados, además de atender todas las tareas de gestión administrativa, lo que podría complicar su labor docente en detrimento de la calidad de la educación brindada. En la tabla 2.8 se observa la distribución completa de las escuelas primarias públicas de los tipos de servicio general e indígena según el número de docentes y grados; en ésta se muestran las diferentes escuelas multigrado con los diversos tipos de organización considerados en el indicador: unitarias, bidocentes y tridocentes.

Para el ciclo 2016-2017, había un total de 68065 escuelas primarias generales públicas, de las cuales 8872 con dos a seis grados eran atendidas por un docente; 9059, escuelas bidocentes, y en 5974 tres docentes estaban a cargo de los seis grados. Además, se puede identificar a 39038 escuelas consideradas como graduadas completas, ya que, como su nombre lo indica, son escuelas con seis grados y seis o más docentes. En relación con las escuelas primarias públicas indígenas, había un total de 10 193, de las cuales 2674 eran unitarias; 2 474, bidocentes, y 1 571, tridocentes, mientras 2 366 eran graduadas completas (tabla 2.8).

Tabla 2.8 Escuelas primarias públicas por número de docentes según tipo de servicio y número de grado (2016-2017)

Primaria general							
Número de docentes	Número de grados						Total de escuelas
	1	2	3	4	5	6	
1	52	86	254	703	2039	5790	8924
2	10	34	50	87	397	8575	9153
3	1	0	90	41	46	5974	6152
4	0	3	3	62	21	2632	2721
5	0	0	2	2	89	1961	2054
6 y más	0	0	5	6	12	39038	39061
Total	63	123	404	901	2604	63970	68065

Primaria indígena							
Número de docentes	Número de grados						Total de escuelas
	1	2	3	4	5	6	
1	1	6	33	140	472	2023	2675
2	0	0	0	10	56	2408	2474
3	0	0	1	0	6	1571	1578
4	0	0	0	1	1	673	675
5	0	0	0	0	2	422	424
6 y más	0	0	0	0	1	2366	2367
Total	1	6	34	151	538	9463	10193

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

Primarias generales multigrado

En cuanto al análisis por tipo de servicio, en el país había un total de 23905 escuelas primarias públicas multigrado, que equivalía a 35.1% del total de escuelas primarias públicas generales. Con respecto a la desagregación por entidad federativa, los mayores porcentajes se encontraron en Zacatecas, con 55.6%, que equivalía a 850 de un total de 1528 escuelas primarias públicas generales, y Durango, con 51.9%, es decir, 924 de un total de 1781, seguidos de cuatro entidades en donde casi la mitad de las escuelas era multigrado, éstas eran: Chiapas, Tabasco, San Luis Potosí y Veracruz. En cambio, seis entidades presentaban porcentajes menores a 20% (Tlaxcala, Yucatán, México, Morelos, Baja California y la Ciudad de México) (tabla 2.9).

Tabla 2.9 Porcentaje de escuelas públicas primarias generales e indígenas multigrado por entidad federativa (2016-2017)

Entidad federativa	Total de escuelas primarias públicas generales e indígenas	Primaria general				Primaria indígena		
		Total	Multigrado		Total	Multigrado		
			%	Abs.		%	Abs.	
Aguascalientes	566	566	23.1	131	n.a	n.a	n.a	
Baja California	1271	1204	8.0	96	67	31.3	21	
Baja California Sur	322	322	25.8	83	n.a	n.a	n.a	
Campeche	641	590	39.2	231	51	86.3	44	
Coahuila	1523	1523	25.9	394	n.a	n.a	n.a	
Colima	418	418	25.8	108	n.a	n.a	n.a	
Chiapas	6272	3460	49.6	1716	2812	73.7	2073	
Chihuahua	2230	1882	28.2	531	348	77.3	269	
Ciudad de México	2019	2019	1.0	21	n.a	n.a	n.a	
Durango	1996	1781	51.9	924	215	87.0	187	
Guanajuato	3716	3711	36.3	1346	5	40.0	2	
Guerrero	3882	2923	41.5	1213	959	48.9	469	
Hidalgo	2521	1914	41.1	786	607	61.0	370	
Jalisco	4725	4621	35.9	1659	104	75.0	78	
México	6345	6182	15.7	968	163	41.1	67	
Michoacán	4286	4061	41.5	1684	225	30.7	69	
Morelos	799	787	13.3	105	12	50.0	6	
Nayarit	949	761	34.6	263	188	79.8	150	
Nuevo León	2298	2298	23.8	548	n.a	n.a	n.a	
Oaxaca	4725	2963	37.4	1108	1762	62.9	1108	
Puebla	3723	2987	34.0	1015	736	66.8	492	
Querétaro	1066	992	36.5	362	74	59.5	44	
Quintana Roo	684	610	23.0	140	74	79.7	59	
San Luis Potosí	2441	2097	48.2	1011	344	71.2	245	
Sinaloa	2023	1992	46.4	924	31	41.9	13	
Sonora	1587	1476	27.0	398	111	76.6	85	
Tabasco	1799	1699	48.7	827	100	60.0	60	
Tamaulipas	1923	1923	37.0	711	n.a	n.a	n.a	
Tlaxcala	585	571	18.4	105	14	14.3	2	
Veracruz	8295	7252	48.0	3479	1043	68.3	712	
Yucatán	1100	952	17.6	168	148	63.5	94	
Zacatecas	1528	1528	55.6	850	n.a	n.a	n.a	
Nacional	78258	68065	35.1	23905	10193	65.9	6719	

n.a. No aplica.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

De las características analizadas con respecto al total de las escuelas primarias públicas generales multigrado se puede mencionar que 64% de éstas contaba con una matrícula de entre 16 y 50 alumnos; 94.2% se ubicaba en el ámbito rural; 68.2%, en áreas de alta marginación; 44% se ubicaba cerca de carreteras, mientras que 41.4%, en localidades aisladas (tablas 2.10, 2.11, 2.12 y 2.13).

Tabla 2.10 Porcentaje de escuelas primarias públicas multigrado por rango de matrícula según tipo de servicio (2016-2017)

Rango de matrícula (alumnos)	%	Abs.
Primaria general		
1 a 15	16.4	3 929
16 a 25	23.5	5 618
26 a 50	40.5	9 672
51 a 90	18.4	4 401
91 y más	1.2	285
Total	100.0	23 905
Primaria indígena		
1 a 15	11.4	766
16 a 25	20.7	1 394
26 a 50	41.7	2 801
51 a 90	23.6	1 586
91 y más	2.6	172
Total	100.0	6 719
Total primaria general e indígena		
1 a 15	15.3	4 695
16 a 25	22.9	7 012
26 a 50	40.7	12 473
51 a 90	19.6	5 987
91 y más	1.5	457
Total	100.0	30 624

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

Tabla 2.11 Escuelas primarias públicas multigrado por ámbito según tipo de servicio (2016-2017)

Ámbito	%	Abs.
Primaria general		
Rural	94.2	22 530
Urbano	5.7	1 359
No clasificado	0.1	16
Total	100.0	23 905
Primaria indígena		
Rural	95.9	6 446
Urbano	4.0	266
No clasificado	0.1	7
Total	100.0	6 719
Total de primarias generales e indígenas		
Rural	94.6	28 976
Urbano	5.3	1 625
No clasificado	0.1	23
Total	100.0	30 624

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades, INEGI (2016).

Tabla 2.12 Escuelas primarias públicas multigrado por tipo de servicio según grado de marginación¹ (2016-2017) (1 de 2)

Grado de marginación	%	Abs.
Primaria general		
Muy alto	6.2	1 480
Alto	68.2	16 307
Medio	14.7	3 508
Bajo	6.9	1 653
Muy bajo	1.8	430
No clasificado	2.2	527
Total	100.0	23 905
Primaria indígena		
Muy alto	38.8	2 607
Alto	55.6	3 734
Medio	1.4	96
Bajo	0.5	31
Muy bajo	0.2	14
No clasificado	3.5	237
Total	100.0	6 719
Total general e indígena		
Muy alto	13.3	4 087
Alto	65.4	20 041

Tabla 2.12 Escuelas primarias públicas multigrado por tipo de servicio según grado de marginación¹ (2016-2017) (2 de 2)

Grado de marginación	%	Abs.
Medio	11.8	3604
Bajo	5.5	1684
Muy bajo	1.4	444
No clasificado	2.5	764
Total	100.0	30624

¹ Se utiliza el Índice de marginación por localidad 2010 de CONAPO (2012a); para las áreas urbanas se utiliza el Índice de marginación urbana 2010 (2012b), en caso de contar con éste.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; Índice de marginación por localidad 2010, CONAPO (2012a), e Índice de marginación urbana 2010, CONAPO (2012b).

Tabla 2.13 Porcentaje de escuelas primarias públicas multigrado por condición de ubicación geográfica según tipo de servicio (2016-2017)

Condición de ubicación	%	Abs.
Primaria general		
Áreas urbanizadas primarias o secundarias	5.1	1213
Cercanas a un área urbanizada primaria	5.4	1281
Cercanas a un área urbanizada secundaria	3.2	760
Cercanas a una carretera	44.0	10528
Aisladas	41.4	9901
No clasificado	0.9	222
Total	100.0	23905
Primaria indígena		
Áreas urbanizadas primarias o secundarias	3.2	212
Cercanas a un área urbanizada primaria	1.6	110
Cercanas a un área urbanizada secundaria	2.1	139
Cercanas a una carretera	24.7	1657
Aisladas	67.1	4511
No clasificado	1.3	90
Total	100.0	6719
Total de primaria general e indígena		
Áreas urbanizadas primarias o secundarias	4.7	1425
Cercanas a un área urbanizada primaria	4.5	1391
Cercanas a un área urbanizada secundaria	2.9	899
Cercanas a una carretera	39.8	12185
Aisladas	47.1	14412
No clasificado	1.0	312
Total	100.0	30624

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2500 habitantes en México, CONAPO (2016).

Primarias indígenas multigrado

Para el ciclo escolar más reciente (2016-2017), en México había 6719 escuelas primarias públicas indígenas que eran multigrado, lo que equivalía a 65.9% del total de escuelas de este tipo de servicio. Llama la atención que en 17 entidades los porcentajes de escuelas primarias públicas multigrado eran mayores o iguales a 50%, de las cuales Durango y Campeche presentaban los mayores porcentajes, 87 y 86.3% de un total de 215 y 51 escuelas, respectivamente, mientras que en Morelos la mitad de sus escuelas primarias públicas indígenas era multigrado, lo que equivalía a 6. Los menores porcentajes se encontraron en Tlaxcala (14.3%, 2) y Michoacán (30.7%, 69). Cabe mencionar que, al igual que en el nivel de preescolar en las mismas ocho entidades mencionadas, no estaba presente el tipo de servicio indígena (tabla 2.9).

En cuanto a las características de las escuelas primarias indígenas multigrado, se observa que 65.3% de las escuelas atendía de 26 a 90 alumnos; 95.9% se ubicaba en el ámbito rural; 38.8%, en localidades de muy alta marginación, y 55.6%, de alta marginación, además de que 67.1% de las escuelas se encontraba en áreas aisladas y 24.7%, cercanas a carreteras (tablas 2.10, 2.11, 2.12 y 2.13).

Telesecundarias y secundarias para migrantes públicas unitarias y bidocentes

La secundaria es el último nivel de la educación básica y consta de cinco tipos de servicio; entre ellos se encuentra la telesecundaria, la cual, a diferencia de los otros, opera con un docente para todas las asignaturas en cada grado, por lo que permite identificar en cuáles escuelas uno o máximo dos docentes atienden los tres grados de los que se compone la educación secundaria.

Otras escuelas de este nivel que es posible identificar como unitarias o bidocentes son las que se denominan *para migrantes*; como su nombre lo indica, están dirigidas a la población migrante establecida principalmente en zonas agrícolas, y son coordinadas por las autoridades educativas de las entidades federativas. Una exploración sobre su condición permitió observar que existen más escuelas secundarias para migrantes que las registradas en las Estadísticas Continuas del Formato 911; esto puede deberse a que las fechas de inicio de su ciclo escolar en ocasiones se encuentran relacionadas con los ciclos de cosecha (INEE, 2017). Sin embargo, en este documento sólo se hace referencia a los datos encontrados en el Formato 911.

En la tabla 2.14 se puede encontrar la distribución completa de las escuelas telesecundarias y secundarias para migrantes según el número de docentes y de grados, y así es posible identificar las escuelas que forman parte del indicador. En el caso de las escuelas telesecundarias había un total de 18684 escuelas, de las cuales 1597 eran unitarias y 2255, bidocentes; además, se logró identificar que 14642 escuelas eran graduadas completas, ya que contaban con tres grados y tres

o más docentes. Asimismo, en escuelas secundarias para migrantes había en total 49 escuelas secundarias, de las cuales 27 eran unitarias y 4, bidocentes, mientras que 7 escuelas eran graduadas completas.

Tabla 2.14 Escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes por número de docentes según número de grados (2016-2017)

Telesecundarias				
Número de docentes	Número de grados			Total de escuelas
	1	2	3	
1	11	135	1 597	1 743
2		35	2 255	2 290
3 y más		9	14 642	14 651
Total	11	179	18 494	18 684

Secundarias para migrantes				
Número de docentes	Número de grados			Total de escuelas
	1	2	3	
1	3	8	27	38
2	0	0	4	4
3 y más	0	0	7	7
Total	3	8	38	49

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

Telesecundarias unitarias y bidocentes

A nivel nacional, para el ciclo escolar 2016-2017 había un total de 3 852 escuelas telesecundarias públicas que eran unitarias o bidocentes, lo que equivalía a 20.6% del total de escuelas de este tipo de servicio. De acuerdo con la desagregación por entidad federativa, en 5 de las 32 entidades federativas las escuelas telesecundarias públicas unitarias y bidocentes presentaban porcentajes mayores a 50% (Zacatecas, Durango, Coahuila, Chihuahua y Sonora); en el lado opuesto encontramos a cuatro entidades con menos de 5%: México, Chiapas, Tlaxcala y Querétaro. Si bien en la Ciudad de México había 47 escuelas telesecundarias, todas contaban con un docente por grado (tabla 2.15).

De estas escuelas telesecundarias públicas unitarias y bidocentes se puede mencionar que 67.8% atendía a entre 16 y 50 alumnos; 97.9% se encontraba en el ámbito rural, y 65% en localidades de alta marginación, además de que 50.1% se ubicaba en áreas aisladas, y 44.2%, cercanas a carreteras (tablas 2.16, 2.17, 2.18 y 2.19).

Tabla 2.15 Porcentaje de escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes de organización completa por entidad federativa (2016-2017)

Entidad federativa	Escuelas telesecundarias							Escuelas secundarias para migrantes						
	Total	Unitarias y bidocentes		Unitarias		Bidocentes		Total	Unitarias y bidocentes		Unitarias		Bidocentes	
		%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.		%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Aguascalientes	161	23.6	38	5.6	9	18.0	29	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Baja California	99	32.3	32	19.2	19	13.1	13	4	100.0	4	100.0	4	0.0	0
Baja California Sur	65	30.8	20	6.2	4	24.6	16	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Campeche	158	26.6	42	1.3	2	25.3	40	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Coahuila	106	56.6	60	30.2	32	26.4	28	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Colima	62	8.1	5	1.6	1	6.5	4	2	100.0	2	100.0	2	0.0	0
Chiapas	1442	4.0	57	1.2	17	2.8	40	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Chihuahua	360	53.6	193	23.1	83	30.6	110	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Ciudad de México	47	0.0	0	0.0	0	0.0	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Durango	566	65.2	369	47.3	268	17.8	101	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Guanajuato	1122	11.3	127	3.9	44	7.4	83	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Guerrero	985	13.5	133	2.3	23	11.2	110	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hidalgo	768	12.6	97	1.8	14	10.8	83	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Jalisco	644	24.8	160	4.5	29	20.3	131	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
México	1040	4.6	48	1.1	11	3.6	37	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Michoacán	925	7.9	73	1.5	14	6.4	59	7	28.6	2	14.3	1	14.3	1
Morelos	151	6.6	10	1.3	2	5.3	8	3	100.0	3	66.7	2	33.3	1
Nayarit	295	39.0	115	5.1	15	33.9	100	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0
Nuevo León	91	23.1	21	5.5	5	17.6	16	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Oaxaca	1551	9.9	153	1.4	21	8.5	132	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Puebla	1411	9.0	127	2.1	30	6.9	97	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Querétaro	239	0.8	2	0.0	0	0.8	2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Quintana Roo	174	27.6	48	3.4	6	24.1	42	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
San Luis Potosí	1171	47.5	556	29.6	347	17.8	209	1	100.0	1	100.0	1	0.0	0
Sinaloa	327	20.8	68	1.8	6	19.0	62	16	56.3	9	43.8	7	12.5	2
Sonora	294	50.3	148	32.7	96	17.7	52	14	71.4	10	71.4	10	0.0	0
Tabasco	459	13.9	64	0.9	4	13.1	60	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tamaulipas	299	31.4	94	9.4	28	22.1	66	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tlaxcala	146	3.4	5	0.0	0	3.4	5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Veracruz	2450	16.3	399	2.7	66	13.6	333	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Yucatán	191	5.2	10	0.0	0	5.2	10	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Zacatecas	885	65.3	578	45.3	401	20.0	177	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0
Nacional	18684	20.6	3852	8.5	1597	12.1	2255	49	63.3	31	55.1	27	8.2	4

n.a. No aplica.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

Secundarias para migrantes unitarias y bidocentes

En el caso de las secundarias para migrantes, en el ciclo escolar 2016-2017 se contabilizaron 31 escuelas unitarias y bidocentes, lo que representaba 63.3% del total. Éstas se encontraban en siete entidades; en cuatro de ellas, 100% de sus escuelas eran unitarias o bidocentes (San Luis Potosí, Morelos, Colima y Baja California). Eran Sinaloa y Sonora las que contaban con el mayor número de escuelas secundarias públicas para migrantes, con 16 y 14 escuelas respectivamente, de las cuales 9 (56.3%) y 10 (71.4%) eran unitarias o bidocentes (tabla 2.15).

De las características de estas escuelas secundarias para migrantes públicas unitarias y bidocentes, se encontró que contaban con un máximo de 58 alumnos, aunque 67.7% atendía a entre 1 y 25; llama la atención que 25.8% se encuentra en el ámbito urbano; en cuanto al grado de marginación, 22.6% se distribuye en localidades de alto grado de marginación; 19.4%, en marginación media, y, con el mismo porcentaje (16.1%), en muy alta y baja marginación; se observa, además, que 29% se encontraba en áreas aisladas; 25.8%, en áreas urbanas, y 19.4%, cercanas a carreteras (tablas 2.16, 2.17, 2.18 y 2.19).

En síntesis, se puede mencionar que las escuelas multigrado se presentan como parte estructural del SEN, por lo que pueden estar presentes en todos los niveles educativos y en todos los tipos de servicio. Ahora bien, en los tipos de servicio analizados era en el indígena donde se concentraba el mayor porcentaje. En cuanto a las entidades, las que aparecieron de manera recurrente en todos los niveles y en los diferentes tipos de servicio fueron Chiapas y San Luis Potosí, que alcanzaron porcentajes elevados de escuelas multigrado. Cabe mencionar que en el nivel de preescolar Guerrero, Chiapas y Oaxaca presentaron bajos porcentajes de escuelas unitarias con sólo segundo y tercer grados; esto no representa una ventaja sobre las otras entidades, ya que, si se considera que también presentaron altos porcentajes de escuelas unitarias preescolares que imparten los tres grados, se convierten en entidades con un gran número de escuelas unitarias.

Además, se corroboró lo mencionado en la literatura sobre las escuelas multigrado, ya que se observó en general que se caracterizan por atender a una matrícula pequeña y estar ubicadas en el ámbito rural, en localidades con muy alto o alto grado de marginación, así como en localidades cercanas a carreteras o aisladas. Esto se puede evidenciar en las tablas de cada nivel educativo. Es necesario destacar que las escuelas del tipo de servicio indígena presentaron mayores desventajas, ya que se encuentran en mayor medida en localidades de muy alta marginación y aisladas, lo que incrementa sus brechas de desigualdad con las otras escuelas multigrado de los otros tipos de servicio, y aun más con las escuelas completas graduadas.

Tabla 2.16 Porcentaje de escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes por rango de matrícula (2016-2017)

Rango de matrícula (alumnos)	Unitarias y bidocentes		Unitarias		Bidocentes	
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Telesecundaria						
1 a 15	29.0	1 117	54.3	867	11.1	250
16 a 25	34.7	1 336	36.3	579	33.6	757
26 a 50	33.1	1 276	8.1	130	50.8	1 146
51 a 90	3.0	114	1.1	18	4.3	96
91 y más	0.2	9	0.2	3	0.3	6
Total	100.0	3 852	100.0	1 597	100.0	2 255
Secundaria para migrantes						
1 a 15	29.0	9	33.3	9	0.0	0
16 a 25	38.7	12	40.7	11	25.0	1
26 a 50	25.8	8	18.5	5	75.0	3
51 a 90 ¹	6.5	2	7.4	2	0.0	0
Total	100.0	31	100.0	27	100.0	4

¹ La matrícula más grande registrada fue de 58 alumnos.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

Tabla 2.17 Escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes por ámbito según tipo de servicio (2016-2017)

Ámbito	Unitarias y bidocentes		Unitarias		Bidocentes	
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Telesecundaria						
Rural	97.9	3 772	98.3	1 570	97.6	2 202
Urbano	2.1	79	1.6	26	2.4	53
No clasificado	0.0	1	0.1	1	0.0	
Total	100.0	3 852	100.0	1 597	100.0	2 255
Secundaria para migrantes						
Rural	74.2	23	70.4	19	100.0	4
Urbano	25.8	8	29.6	8	0.0	0
Total	100.0	31	100.0	27	100.0	4

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades, INEGI (2016).

Tabla 2.18 Escuelas telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes públicas por tipo de servicio según grado de marginación¹ (2016-2017)

Grado de marginación	Unitarias y bidocentes		Unitarias		Bidocentes	
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Telesecundarias						
Muy alto	6.9	264	5.9	95	7.5	169
Alto	65.0	2502	61.7	986	67.2	1516
Medio	18.2	701	21.7	347	15.7	354
Bajo	7.6	291	8.3	132	7.1	159
Muy bajo	1.0	37	0.9	15	1.0	22
No clasificado	1.5	57	1.4	22	1.6	35
Total	100.0	3852	100.0	1597	100.0	2255
Secundarias para migrantes						
Muy alto	16.1	5	18.5	5	0.0	0
Alto	22.6	7	22.2	6	25.0	1
Medio	19.4	6	18.5	5	25.0	1
Bajo	16.1	5	18.5	5	0.0	0
Muy bajo	6.5	2	7.4	2	0.0	0
No clasificado	19.4	6	14.8	4	50.0	2
Total	100.0	31	100.0	27	100.0	4

¹ Se utiliza el Índice de marginación por localidad 2010 de CONAPO (2012a); para las áreas urbanas se utiliza el Índice de marginación urbana 2010 (2012b), en caso de contar con éste.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; Índice de marginación por localidad 2010, CONAPO (2012a), e Índice de marginación urbana 2010, CONAPO (2012b).

Tabla 2.19 Porcentaje de escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes por condición de ubicación geográfica según tipo de servicio (2016-2017) (1 de 2)

Condición de ubicación	Unitarias y bidocentes		Unitarias		Bidocentes	
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Telesecundarias						
Áreas urbanizadas primarias o secundarias	1.0	38	0.9	14	1.1	24
Cercanas a un área urbanizada primaria	2.8	107	1.9	30	3.4	77
Cercanas a un área urbanizada secundaria	1.4	53	1.2	19	1.5	34
Cercanas a una carretera	44.2	1701	41.8	667	45.9	1034
Aisladas	50.1	1929	53.9	861	47.4	1068
No clasificado	0.6	24	0.4	6	0.8	18
Total	100.0	3852	100.0	1597	100.0	2255

Tabla 2.19 Porcentaje de escuelas públicas telesecundarias y secundarias para migrantes por condición de ubicación geográfica según tipo de servicio (2016-2017) (2 de 2)

Condición de ubicación	Unitarias y bidocentes		Unitarias		Bidocentes	
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Secundaria para migrantes						
Áreas urbanizadas primarias o secundarias	25.8	8	29.6	8	0.0	0
Cercanas a un área urbanizada primaria	9.7	3	7.4	2	25.0	1
Cercanas a un área urbanizada secundaria	3.2	1	3.7	1	0.0	0
Cercanas a una carretera	19.4	6	18.5	5	25.0	1
Aisladas	29.0	9	33.3	9	0.0	0
No clasificado	12.9	4	7.4	2	50.0	2
Total	100.0	31	100.0	27	100.0	4

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; *La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2 500 habitantes en México*, CONAPO (2016).

Los docentes de las escuelas multigrado

Las escuelas multigrado del país eran atendidas en total por 62 781 docentes en el ciclo escolar 2016-2017, de los cuales 17 939 eran de preescolares unitarios, 56 639 eran de primarias multigrado y 6 142 eran de telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes.

La tabla 2.20 presenta información sobre los docentes de las escuelas multigrado obtenida únicamente mediante el Formato 911, que integra datos sobre el sexo y el nivel de estudios de los docentes; llama la atención sobre las escuelas preescolares unitarias, ya sean completas o que imparten segundo y tercer grados; las primarias multigrado, y las telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes, presentando como referente de comparación a las escuelas que no tienen dicha organización escolar en cada nivel y tipo de servicio.

La información muestra que en todos los niveles y tipos de servicio en las escuelas multigrado se encuentra una menor proporción de docentes hombres: en los preescolares generales, la presencia de profesores es en las unitarias completas de 9.2%, y en las unitarias que imparten segundo y tercer grados, de 7.8%, mientras que en el resto de los preescolares no unitarios la proporción de docentes hombres alcanza 2.7%. En los preescolares indígenas la proporción de docentes hombres alcanza la proporción más alta (24.1%) en los unitarios que imparten segundo y tercer grados.

Tabla 2.20 Características de los docentes de las escuelas públicas de educación básica según condición multigrado de su centro de trabajo (2016-2017)

Tipo de servicio	Condición multigrado	Escuelas	Docentes	Hombres (%)	Mujeres (%)	Normal incompleta (%)	Licenciatura incompleta (%)	Titulados (%)
Preescolar								
General	No unitaria	32595	136745	2.7	97.3	0.6	5.4	92.9
	Unitaria completa	9016	9016	9.2	90.8	0.6	11.7	74.8
	Unitaria con 2° y 3°	3704	3704	7.8	92.2	0.9	11.1	68.2
Indígena	No unitaria	4611	12933	13.1	86.9	1.5	32.9	56.6
	Unitaria completa	4875	4870	17.4	82.6	1.5	39.1	46.5
	Unitaria con 2° y 3°	350	349	24.1	75.9	1.1	33.5	57.3
Primaria								
General	No Multigrado	44160	418052	32.5	67.5	1.4	6.3	92.0
	Multigrado	23905	44912	48.5	51.5	1.2	9.9	88.2
Indígena	No Multigrado	3474	21843	56.9	43.1	2.1	35.1	56.0
	Multigrado	6719	11727	66.5	33.5	2.0	39.6	50.3
Secundaria								
General	No unitaria o bidocente	7376	119127	43.9	56.1	5.3	9.6	82.7
Técnica	No unitaria o bidocente	4422	61667	44.3	55.7	5.4	11.9	80.8
Para trabajadores	No unitaria o bidocente	224	2172	54.0	46.0	7.0	13.2	77.9
Telesecundarias	No unitaria o bidocente	14832	66205	48.7	51.3	4.3	8.0	87.1
	Unitarias o bidocentes	3852	6107	57.2	42.8	4.0	8.5	87.0
Para migrantes	No unitaria o bidocente	18	32	28.1	71.9	3.1	3.1	93.8
	Unitarias o bidocentes	31	35	57.1	42.9	2.9	14.3	82.9

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

En las primarias el patrón se repite; en las primarias generales multigrado casi la mitad de sus docentes son hombres (48.5%), mientras que en las no multigrado este porcentaje apenas llega a 32.5%. Sin embargo, en las primarias indígenas multigrado la proporción de profesores es de 66.5%, y en las no multigrado, de 56.9% (tabla 2.20).

En las telesecundarias y secundarias para migrantes, nuevamente, se observa esta característica. Tanto en las escuelas telesecundarias como en las secundarias para migrantes unitarias y bidocentes poco más de 57% de sus docentes son hombres, siendo más notoria la diferencia en las secundarias para migrantes, pues en las escuelas que no tienen la condición unitaria o bidocente así ocurre con 28.1% de sus docentes.

En cuanto al grado de estudios de los docentes, en las escuelas del tipo de servicio indígena tanto de preescolar como de primaria la presencia de docentes titulados es menor que en el resto de las escuelas y no supera en ningún caso 60%; esta característica se acentúa en las escuelas multigrado, ya que en los preescolares indígenas unitarios completos el porcentaje es de 46.5% y en los unitarios que imparten segundo y tercer grados es de 57.3%; en este último caso los titulados superan por aproximadamente un punto porcentual a los de los preescolares no unitarios (56.6%). En las primarias indígenas multigrado la proporción de docentes titulados es de 50.3%, mientras que en las primarias indígenas no multigrado es de 56%.

En el nivel educativo de secundaria ocurre algo distinto; no se observan diferencias entre las telesecundarias unitarias y bidocentes, por un lado, y las que no tienen esta condición, por el otro, pues en ambos casos el porcentaje de docentes titulados ronda 87%. Mientras tanto, en las secundarias para migrantes sí existen diferencias, ya que en las unitarias y bidocentes 82.9% de sus docentes están titulados, contra 93.8% de quienes laboran en las secundarias para migrantes que no tienen esa condición (tabla 2.20).

¿QUÉ PROBABILIDADES EXISTEN DE QUE UNA ESCUELA MULTIGRADO DEJE DE SERLO?

Información proveniente del Formato 911 mostró que en los últimos cinco ciclos escolares 8 173 preescolares públicos (4 701 generales y 3 472 indígenas) mantuvieron la condición de unitarios; esto ocurría con 20 146 primarias multigrado públicas (16 744 generales y 3 402 indígenas) y con 1 794 telesecundarias unitarias y bidocentes públicas.³

Otro tipo de análisis de seguimiento de las escuelas realizado con la información de los ciclos de 2000-2001 a 2016-2017 mostró que 2 202 preescolares públicos habían sido unitarios durante 17 ciclos escolares de manera ininterrumpida, y 1 264, desde hace 16 ciclos escolares. En la educación primaria 15 584 escuelas habían mantenido su condición multigrado desde el 2000-2001, y en telesecundaria

3 No se cuenta con información de las secundarias para migrantes en los ciclos escolares anteriores.

habían permanecido como unitarios o bidocentes 467 centros escolares en ese mismo lapso.

También, observando lo que los registros administrativos del Formato 911 recuperan, se puede encontrar que las escuelas multigrado de educación primaria (con tres docentes que atienden a más de un grado) pueden tener diferentes acuerdos internos entre docentes para la atención y la distribución de los grupos. Aunque la información no está completa, sirve para identificar dichas organizaciones:

- 38 escuelas donde un docente atendía sólo primer grado, mientras el docente o los docentes restantes, los grupos que quedaban.
- 5 escuelas donde un docente atendía sólo segundo grado, mientras los docentes o el docente restante, los grupos que quedaban.
- 34 escuelas donde un docente atendía sólo tercer grado, mientras los docentes o el docente restante, los grupos que quedaban.
- 7 escuelas donde un docente atendía sólo cuarto grado, mientras los docentes o el docente restante, los grupos que quedaban.
- 13 escuelas donde un docente atendía sólo quinto grado, mientras los docentes o el docente restante, los grupos que quedaban.
- 22 escuelas donde un docente atendía sólo sexto grado, mientras los docentes o el docente restante, los grupos que quedaban.
- 5 escuelas donde un docente atendía primero; otro, segundo, y el otro, el resto de los grupos.
- 4 escuelas donde un docente atendía primero; otro, tercero, y el otro, el resto de los grupos.
- 3 escuelas donde un docente atendía primero; otro, cuarto, y el otro, el resto de los grupos.
- 1 escuela donde un docente atendía primero; otro, quinto, y otro, el resto de los grupos.
- 6 escuelas donde un docente atendía cuarto; otro, algún grado, y el otro, el resto de los grupos.

Ahora bien, en el caso de la educación primaria también puede observarse la existencia de escuelas tetradocentes y pentadocentes, pero en este caso la probabilidad de que mantengan esta condición se reduce notoriamente, debido a que las escuelas con cuatro y cinco docentes, donde uno o dos grupos tienen una organización multigrado, pueden estar en realidad sufriendo fenómenos de movilidad docente, ya sea por jubilación, traslado, incapacidad o enfermedad.

Al observar los datos de los ciclos escolares 2000-2001 a 2016-2017, se encontró que sólo 135 escuelas primarias tetradocentes en el país habían mantenido esa condición durante 16 ciclos escolares, y eso ocurrió con 39 escuelas primarias pentadocentes, por lo que es de suponerse que la medida requerida en estos casos puede estar más ligada a la eficiencia en la asignación de recursos y los trámites para su ejecución que a la atención con un modelo pedagógico multigrado, el cual sí es un elemento importante en el bloque de escuelas donde uno, dos y máximo tres docentes atienden más de uno de los seis grados escolares

de educación primaria, y de manera similar en las escuelas preescolares donde un docente atiende simultáneamente a alumnos de los tres grados o de los dos últimos grados. Se incluye en este análisis a las telesecundarias y secundarias para migrantes en donde uno o dos docentes deben atender a alumnos de los tres grados escolares impartiendo todas las asignaturas; en comparación con otras escuelas, éstas se encuentran en desventaja, pues en este nivel suele haber un docente por asignatura.

Un motivo para otra discusión y para acciones de política para la eficiencia en los procesos de asignación y remplazo docente lo constituye el bloque de escuelas tetradocentes y pentadocentes que enfrenta la condición de escuelas con grupos multigrado, cuyo estado es, en la mayoría de los casos, temporal, aunque no resulta menos importante y tiene otras implicaciones, como lo relata una supervisora de educación primaria:

Tengo una escuela multigrado que tiene más de 150 alumnos y que hasta apenas hace unos días estuve insistiendo en el incremento [asignación de un docente], hice la solicitud desde el año pasado [...]

Son cinco grados y fusionado un grupo. Cuando me dieron la respuesta me lo negaron; pedí hablar con el licenciado y ahí me tuvieron esperando. ¿Cómo me lo pueden negar? Ustedes tienen las cifras, no pueden decirme que [los docentes] pueden trabajar multigrado. Me dicen, hábleme en una hora, al rato, en otra hora, al final me dijeron: bueno ya está. ¿Cómo es posible que teniendo estos datos lo sostengan? No ven la presión de los padres de familia, ¿cómo fusionas tercero y cuarto si tienes treinta y tantos en primero, veintitantos en segundo? Se me hizo incoherente.

La autoridad piensa "es que si me piden un maestro y yo la hago de organización completa [asignan un docente] tengo la obligación de mandar un director y no hay recursos". ¿Y con eso me conformo? Con eso los niños no están atendidos de la manera más correcta. Multigrado te acepto que tengas 15 o 20 alumnos en primero y segundo, pero no así. Al final me mandaron el recurso [al docente] (supervisora de primarias generales, 14 de junio de 2018).

CONCLUSIONES

Para el ciclo escolar 2016-2017 existían en el país 52 452 escuelas consideradas multigrado. De acuerdo con la información proveniente del Formato 911, un elevado número de escuelas preescolares unitarias, primarias multigrado o secundarias unitarias y bidocentes había sido multigrado durante los últimos cinco ciclos escolares: 8 173 escuelas preescolares, 20 146 escuelas primarias y 1 794 escuelas telesecundarias.

Las escuelas multigrado son una opción para brindarle acceso a los servicios educativos a toda la población, ya que, de acuerdo con las características tomadas en cuenta en el análisis de los niveles y tipos de servicio educativo, un alto

porcentaje de escuelas multigrado está ubicado en el ámbito rural, en localidades con muy alta y alta marginación, cercanas a carreteras o en localidades aisladas. Del total de escuelas preescolares unitarias, 9 de cada 10 se encontraban en el ámbito rural; 28.3%, en localidades de alta marginación, y poco más de la mitad, en localidades aisladas. Mientras que, del total de escuelas primarias multigrado, 9 de cada 10 estaban en el ámbito rural; 38.8%, en localidades de muy alta marginación, y 67.1%, en áreas aisladas.

Es importante diferenciar a las escuelas multigrado de las escuelas con grupos multigrado debido a que es en las primeras donde pueden observarse necesidades más apremiantes, pues la atención a los estudiantes y el cumplimiento de las labores de gestión recaen en un docente o un equipo de docentes reducido que requiere capacitación, materiales adecuados y acompañamiento en sus labores, mientras que la condición de las escuelas con grupos multigrado, como las tetradocentes o pentadocentes, suele ser transitoria, pues puede estar ligada a la asignación pronta del recurso ante eventos de jubilación, cambios y permisos por enfermedad o gravidez.

Finalmente, es necesario señalar que las escuelas multigrado forman parte importante de la estructura del SEN, carecen de un modelo adecuado a su forma de organización —el cual implica capacitación, materiales, libros, acompañamiento, etc.— y requieren de atención sistematizada.

Referencias

- CONAPO. Consejo Nacional de Población (2012a). Índice de Marginación por Localidad 2010. Base de datos. México: autor.
- CONAPO (2012b). Índice de Marginación Urbana 2010. Base de datos. México: autor.
- CONAPO (2016). *La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2500 habitantes en México*. México: autor. Recuperado el 17 de agosto de 2018, de: https://www.imt.mx/images/files/USIG/Libro_Condicion_geografica_Mexico.pdf
- Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002, 12 de noviembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130170.pdf
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado el 13 de agosto de 2018, de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades. México: autor.
- LGE. Ley General de Educación (2018, 19 de enero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 13 de agosto de 2018, de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2000-2001 a 2016-2017). Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicios de los ciclos escolares 2000-2001 a 2016-2017). México: autor.



ba-be-bi-bo-bu
fa-fe-fi-fo-fu
ga-ge-gi-go-gu
ja-je-ji-jo-ju
ka-ke-ki-ko-ku

¡Somos da...
¡Somos da...

Somos da...

15
Español (Curso de Nivel Básico)
Español (Curso de Nivel Básico)
Fundación Español y Programa de Estudios
Programa
Español
Kambes Maravillosas



Capítulo 3

Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado

Ma. Antonieta Aguilera García, Steffanía Quezada Mora
y Kenya Ruth Camacho Pérez

INTRODUCCIÓN

En México existe una cantidad importante de escuelas multigrado en todos los niveles de la educación básica, como se señala en el *Panorama Educativo de México 2017* (INEE, 2018). Y aunque no hay consenso en la definición de *multigrado*, se han identificado algunos elementos en común: suelen ser centros escolares muy pequeños en cuanto a la cantidad de estudiantes y docentes; no hay un director con funciones exclusivas, pues, por lo regular, un docente se hace cargo de las funciones directivas, y algunos o todos los docentes atienden más de un grado. Generalmente, estas escuelas se ubican en zonas rurales de alto y muy alto grados de marginación.

Para efectos de este apartado, se considera escuela primaria multigrado a aquella que imparte desde dos hasta seis grados escolares atendidos por uno y máximo tres docentes, es decir, se asume que todos los docentes atienden a estudiantes de más de un grado y, además, tienen que organizarse para realizar las tareas directivas. Esta definición ha sido adoptada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en sus indicadores, y fue la que se utilizó para clasificar los tipos de escuelas en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y Aprendizaje (ECEA) en primaria, la cual se llevó a cabo en 2014 (INEE, 2016a). Aquí se retoma información de dicha evaluación.

En el marco de la tarea institucional del INEE, se llevó a cabo un levantamiento de datos en escuelas primarias del país con el propósito de dar cuenta de la situación en la que operan y funcionan y, con del fin de que esta información resulte de utilidad para la toma de decisiones desde la política educativa orientada a la mejora de sus condiciones para que se cumpla el derecho a la educación.

La ECEA, en su primera aplicación en 2014, se llevó a cabo en una muestra de 1 425 escuelas primarias con representatividad nacional y de los siguientes tipos de servicio: comunitarias, indígenas multigrado, indígenas no multigrado, generales multigrado, generales no multigrado y privadas; se obtuvo información de docentes y estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados, además de directores,

padres de familia y, en el caso de las escuelas comunitarias,¹ de los líderes para la educación comunitaria (LEC).

En este apartado se retoma la información de dicha evaluación con el propósito de mostrar algunas condiciones de la oferta que caracteriza a las primarias multigrado, relacionadas principalmente con la infraestructura; el mobiliario; el equipamiento; materiales de apoyo educativo y personal en las escuelas; el uso del tiempo escolar, y el acompañamiento externo, elementos que dan contexto a la función docente en este tipo de escuelas.

ALGUNOS DATOS PARA CONTEXTUALIZAR

De acuerdo con el *Panorama Educativo de México 2015* (INEE, 2016c), en el ciclo escolar 2014-2015 había 43 289 escuelas primarias multigrado, y esta cantidad representaba 43.8% del total en el país. En la evaluación de ECEA primaria realizada en 2014, la mayor proporción de escuelas multigrado (comunitarias, indígenas y generales) se ubicaba en localidades pequeñas de hasta 249 habitantes, y muy pocas en zonas urbanas, es decir, de 2 500 habitantes o más, como se aprecia en la tabla 3.1.

Tabla 3.1 Porcentaje de escuelas según el tamaño de la localidad en la que se encuentran. Nacional y por tipo de escuela

Tamaño de localidad	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Hasta 249 habitantes	28.4	84.7	64.6	8.2	55.9	1.8	0.8
Entre 250 y 499 habitantes	10.5	2.2	23.4	19.7	27.0	3.4	0.0
Entre 500 y 2499 habitantes	14.3	2.8	5.5	55.6	7.8	21.8	1.6
2500 habitantes y más	44.8	2.8	5.3	12.7	5.6	72.9	97.6
No clasificadas	2.0	7.5	1.2	3.8	3.7	0.1	0.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: tomada de *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Documento conceptual y metodológico* (INEE, 2016a).

La gran cantidad de escuelas multigrado en localidades pequeñas puede deberse a lo que explica Weiss (2000), quien señala que actualmente en México la oferta multigrado obedece a la dispersión poblacional originada por los fenómenos migratorios y por la geografía montañosa y lacustre, a diferencia de

¹ Las escuelas comunitarias pertenecen y son administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

inicios del siglo XX, cuando se establecieron escuelas multigrado por la falta de maestros.

Con respecto al grado de marginación, también se encontró que las escuelas multigrado se ubicaban principalmente en zonas de alto y muy alto grado de marginación (tabla 3.2), por lo que su población tiene carencias en servicios básicos, educación e ingreso, entre otros aspectos.

Tabla 3.2 Porcentaje de escuelas según el grado de marginación de su localidad. Nacional y por tipo de escuela

Tamaño de localidad	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Muy bajo y bajo	38.7	4.6	0.1	1.3	5.9	61.5	92.5
Medio	10.5	5.7	2.5	2.6	14.6	12.3	4.7
Muy alto y alto	48.8	82.2	96.2	92.3	75.8	26.1	2.8
Sin dato	2.0	7.5	1.2	3.8	3.7	0.1	0.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: tomada de *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Documento conceptual y metodológico* (INEE, 2016a).

Otro dato a destacar es el tamaño de las escuelas multigrado por su matrícula. En la tabla 3.3 se puede observar una gran diferencia en la cantidad de estudiantes de las escuelas multigrado con respecto a las no multigrado; entre las primeras, las comunitarias son las que menos estudiantes tienen. Esta característica obedece a que, en su mayoría, están ubicadas en localidades pequeñas, como ya se mencionó en párrafos previos.

Tabla 3.3 Porcentaje de escuelas de acuerdo al promedio de estudiantes. Nacional y por tipo de escuela

Tamaño de localidad	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Promedio de estudiantes	147	10	38	153	34	254	160

Fuente: tomada de *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Documento conceptual y metodológico* (INEE, 2016a).

Los datos permiten ver cómo los elementos del contexto interactúan con las características de la escuela, concretamente con la atención a la demanda y también con la organización escolar, como posteriormente se muestra.

EL PERSONAL DOCENTE Y SUS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA

En este apartado se pretende mostrar las condiciones que tienen los docentes de escuelas multigrado para realizar trabajo pedagógico con los estudiantes, como el acompañamiento que reciben para desarrollar sus funciones, la organización escolar y la disponibilidad de personal de apoyo para tareas educativas y de atención a niños con necesidades educativas especiales (NEE).

Los docentes multigrado, su función pedagógica y administrativa

En las escuelas multigrado los docentes realizan funciones pedagógicas y administrativas, dado que en ellas no existe un director exclusivo. Dentro de la normatividad existente, sólo se asigna un director cuando en la escuela existen seis grupos;² es por ello que prácticamente en todas las escuelas multigrado hay directores con grupo a cargo, como se observa en la tabla 3.4. Esta condición afecta el tiempo destinado a las actividades de enseñanza, pues el docente requiere tiempo para realizar las tareas relacionadas con la organización y la gestión de los recursos de la escuela, la atención a los padres de familia y el llenado de la documentación que solicitan las autoridades educativas, en detrimento de las actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 3.4 Porcentaje de escuelas con directores que tienen a cargo un grupo. Nacional y por tipo de escuela

Tamaño de localidad	Nacional	Tipo de escuela				
		Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Escuelas con directores con grupo a cargo (%)	45.6	99.1	51.5	99.1	15.9	10.3

Fuente: tomada de *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Documento conceptual y metodológico* (INEE, 2016a).

Esta situación es todavía más acentuada en escuelas unitarias, es decir, donde sólo existe un docente para encargarse de todos los estudiantes, llevar a cabo las tareas administrativas y atender las solicitudes de las autoridades educativas.

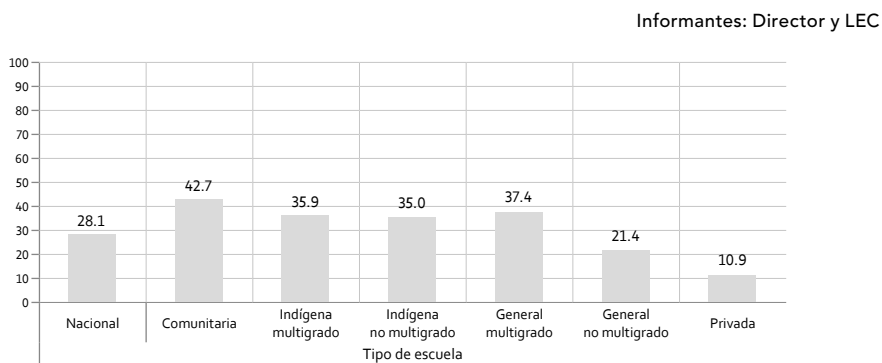
En los datos de la ECEA se identificó que 15.1% de las escuelas del país es unitario; el porcentaje asciende a 42.2% en escuelas generales multigrado y a 49.8% en escuelas indígenas multigrado. Con la información disponible se puede afirmar que en la mitad de estas escuelas sólo existe un docente para atender todos los grados, por lo cual su función es mucho más compleja, y también porque no cuenta con un colega con quien pueda comentar dudas pedagógicas o de organización de la escuela, o con quien pueda compartir tareas administrativas que

² Esta práctica está generalizada, aunque no se identifica con certeza el lineamiento que la fundamenta.

absorbe su tiempo escolar, por lo cual, ante las demandas, suele verse obligado a suspender clases, es decir, cerrar la escuela.

Mediante la ECEA se identificó que 28.1% de las primarias a nivel nacional había suspendido totalmente sus labores por cualquier causa no oficial, siendo las escuelas multigrado las que presentaron porcentajes más altos. Los resultados pueden estar relacionados con que más de la mitad de este tipo de escuelas es unitaria, como ya se mencionó anteriormente, por lo que éstas son las que en mayor proporción tienen que recurrir a cerrar por completo para atender distintos asuntos, lo que pone en riesgo las oportunidades que tienen los estudiantes para aprender (gráfica 3.1).

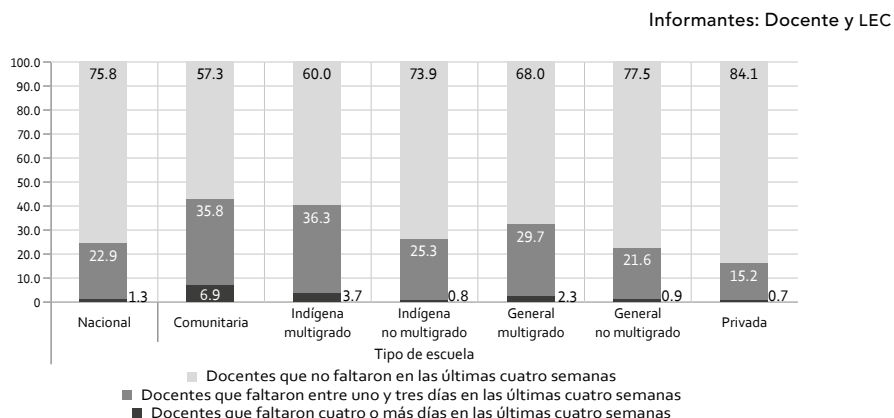
Gráfica 3.1 Porcentaje de escuelas que en las últimas cuatro semanas suspendieron totalmente labores por cualquier causa no oficial. Nacional y por tipo de escuela



Fuente: tomada de *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2018).

Por otro lado, si se mira cuántos días habían faltado los docentes en el último mes, puede observarse que 75.8% de ellos, a nivel nacional, declaró no haber faltado en las cuatro semanas anteriores a la evaluación, al tiempo que casi 23.0% declaró haber faltado entre uno y tres días. Sin embargo, en las escuelas multigrado se presentan porcentajes más altos de ausentismo, como se advierte en la gráfica 3.2. A partir de estos datos y lo observado en el campo se pueden generar algunas hipótesis; entre ellas, que la inasistencia puede estar asociada a la lejanía de la escuela, por lo que el docente puede requerir un día de la jornada laboral para trasladarse a la primaria. Por otra parte, la propia organización escolar genera demandas que deben atenderse fuera de la escuela y durante los días de la jornada escolar, por lo que los docentes tienen que ausentarse y la escuela unitaria se ve obligada a cerrar (INEE, 2018).

Gráfica 3.2 Porcentaje de docentes de acuerdo a la cantidad de días que faltaron en el mes. Nacional y por tipo de escuela



Fuente: tomada de *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2018).

Por otra parte, en las escuelas multigrado es donde existe más carencia de personal que pueda apoyar para las actividades de educación física, educación artística, enseñanza de las tecnologías o inglés (tabla 3.5), necesarias, de acuerdo con currículo vigente (DOF, 2011). En estas circunstancias, los docentes están obligados a desarrollar todos los contenidos del currículo, incluso aquellos sobre los que quizá no recibieron formación, como la enseñanza de la segunda lengua (inglés).

Como también se puede apreciar en la tabla 3.5, el docente de Educación Física es el más presente en todas las escuelas; se tiene conocimiento de que en algunas entidades, como en Aguascalientes, se ha establecido que éste sea itinerante, de tal manera que uno pueda atender a varias escuelas. Dicha estrategia favorece que los maestros de escuelas multigrado tengan por lo menos un apoyo para el desarrollo del currículo.

Tabla 3.5 Porcentaje de escuelas según personal docente adicional al titular de grupo con que cuentan. Nacional y por tipo de escuela

Informante: Director

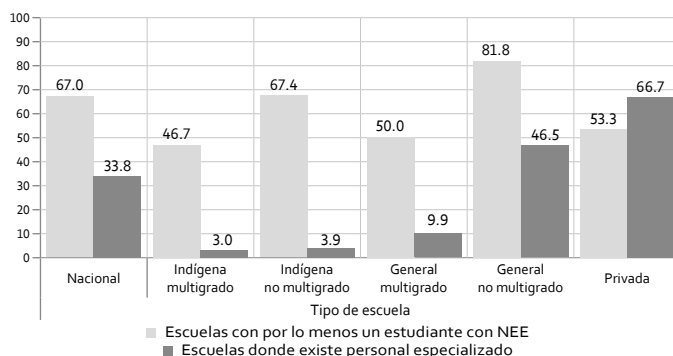
	Nacional	Tipo de escuela				
		Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Educación Física	54.7	2.4	7.9	13.2	79.6	90.0
Inglés u otra lengua extranjera	23.6	0.7	0.4	4.8	23.7	95.0
Computación	14.3	0	3.9	0.8	10.3	82.3
Educación Artística	14.2	0	0.1	0.8	13	69.3
Otro	13.1	3.4	0.8	3.3	16.8	31.5
No existen docentes adicionales al titular de grupo	40.1	93.5	87.7	81.8	15.5	1.1

Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

Otro asunto que también merece la pena mencionar es la carencia de apoyo cuando en las escuelas se tienen estudiantes con alguna discapacidad o que requieren educación especial. En la gráfica 3.3 puede apreciarse que las escuelas indígenas y las generales multigrado son las que más carecen de este personal, situación que puede dificultar la tarea docente.

Gráfica 3.3 Porcentaje de escuelas donde se reportaron estudiantes con discapacidad o NEE y donde se informó que la escuela cuenta con apoyo de personal especializado para su atención. Nacional y por tipo de escuela

Informante: Director



Fuente: Tomada de *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria* (INEE, 2015).

El acompañamiento a los docentes de escuelas multigrado

El acompañamiento a los docentes es una estrategia institucionalizada por el Sistema Educativo Nacional (SEN) para fortalecer su función pedagógica. Las reformas educativas del siglo XXI en México han impulsado la función asesora del director y del equipo de supervisión para que los docentes comprendan e implementen las nuevas propuestas curriculares, y resignifiquen los conceptos y sus prácticas (DOF, 2011, 19 de agosto).

Por la importancia del tema, la ECEA evaluó tanto la asesoría que los docentes reciben del director como la de los supervisores o asesores técnicos pedagógicos (ATP) en la escuela como estrategias de formación *in situ*. Como se advierte en la tabla 3.6, este apoyo no está generalizado para los docentes de cuarto, quinto y sexto grados. Apenas una tercera parte había recibido asesoría pedagógica del director, y una cuarta parte, de la supervisión. Los docentes de escuelas multigrado en mayor proporción recibieron asesoría externa (del supervisor o del ATP) con respecto al resto de escuelas. Este resultado puede interpretarse como una acción compensatoria del sistema educativo, pues en escuelas multigrado, sobre todo cuando son unitarias, no tienen acompañamiento de un director o de un colega.

Tabla 3.6 Porcentaje de docentes que han recibido asesoría pedagógica del director o del supervisor y que han recibido realimentación cuando se les ha observado. Nacional y por tipo de escuela

Informante: Docentes de 4°, 5° y 6°

Agente que proporciona asesoría pedagógica	Nacional	Tipo de escuela				
		Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Asesoría pedagógica por parte del director(a)	34.9	24.1	33.1	20.7	34.6	56.5
Asesoría pedagógica por parte del supervisor o ATP	26.1	51.5	33.7	43.1	22.0	24.8

Fuente: base de datos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria.

Los datos de este apartado muestran la compleja labor que desarrollan los docentes de las escuelas multigrado. Ellos tienen a su cargo las tareas pedagógicas encaminadas a propiciar el aprendizaje de todos sus estudiantes (considerando su diversidad, dada por los distintos grados que atienden), además de tareas administrativas y organizativas relacionadas con el funcionamiento del plantel. El asunto se vuelve más complejo si, además, en sus grupos tienen estudiantes con discapacidad o NEE y no cuentan con apoyo para atenderlos. Por otra parte, en muchos casos realizan su función en solitario y sin acompañamiento de figuras externas o de compañeros docentes.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

En el marco de la ECEA se definió *infraestructura* como el conjunto de instalaciones y servicios que permiten el desarrollo de las actividades escolares en condiciones de dignidad, seguridad y bienestar (INEE, 2016). En este apartado se muestran las características de la infraestructura, específicamente de las escuelas multigrado, con respecto a los servicios básicos, la seguridad de los planteles, las características de las aulas y las adaptaciones para el acceso de personas con discapacidad.

Servicios básicos disponibles

Para garantizar el derecho en la educación, las escuelas deben cumplir condiciones mínimas de dignidad, seguridad e higiene. En este apartado se mencionan servicios básicos referentes a la existencia de agua, energía eléctrica y drenaje, considerando que ello ofrece condiciones de higiene y bienestar a la comunidad escolar, y, asimismo en el caso de la energía eléctrica, posibilita el uso de equipamiento tecnológico

para apoyar al aprendizaje, por lo que representa el piso mínimo para el ejercicio del derecho mencionado.

Los derechos humanos reconocen que el acceso al agua es indispensable para el sano desarrollo de las personas. En la ECEA no sólo se indagó por la existencia del líquido en las escuelas, sino también por la continuidad del servicio durante una semana. Como se observa en la tabla 3.7, 62.3% de las primarias a nivel nacional dispone de agua todos los días de la semana. Las escuelas generales no multigrado y las privadas son las que en mayor proporción disponen del servicio y, por el contrario, las escuelas multigrado (comunitarias e indígenas) son las que, en mayor porcentaje, no disponen de él. La carencia de agua en estos planteles puede deberse en gran medida a su ubicación, pues, como se mencionó en páginas previas, un porcentaje alto de escuelas multigrado, pero sobre todo de las comunitarias e indígenas, se ubica en localidades pequeñas y en zonas de alta marginación donde los servicios públicos no están presentes. Sin embargo, la carencia de agua coloca a estas escuelas en condiciones difíciles para mantener la higiene del plantel y de la comunidad escolar.

Tabla 3.7 Porcentaje de escuelas que disponen de agua durante la jornada escolar. Nacional y por tipo de escuela

Informantes: Director y LEC

	Nacional	Tipo de escuela					Privada
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	
Escuelas que disponen de agua todos los días de la semana	62.3	45.8	35.6	48.1	55.9	66.3	97.8
Escuelas que disponen de agua algunos días a la semana	32.6	29.5	49.6	46.4	41.2	32.1	2.2
Escuelas que no disponen de agua	5.1	24.7	14.8	5.5	2.9	1.6	-
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

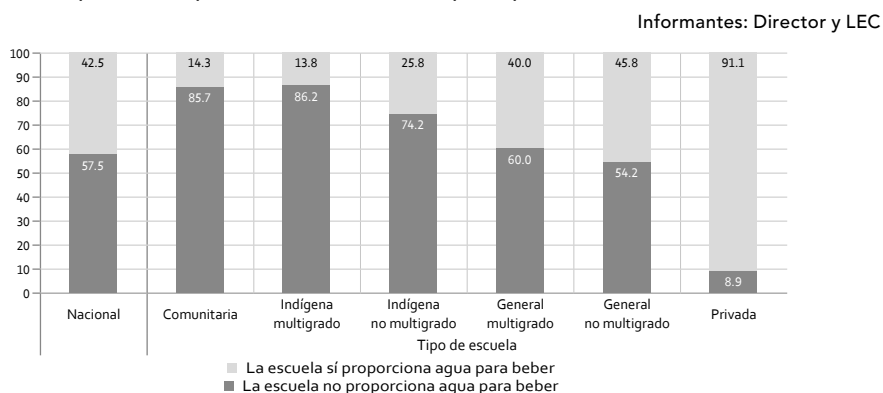
Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

El acceso a agua purificada para beber es reconocido como una condición fundamental para garantizar la salud y una calidad de vida aceptable. El Instituto de Investigación Agua y Salud reconoce que, para que los procesos cognitivos y las múltiples reacciones químicas de nuestro organismo sean posibles y se desarrollen de manera eficaz, es necesario ingerir la cantidad suficiente de agua al día (entre 2 y 2.5 litros) en intervalos regulares (Álava Sordo y Martínez Álvarez, s.f.). Por su parte, la Organización Panamericana de Salud recomienda la distribución de agua para beber en las escuelas a fin de evitar las enfermedades producidas por bacterias, virus y parásitos (Solsona y Fuertes, 2003).

A nivel nacional menos de la mitad de las escuelas ofreció agua para beber a sus estudiantes: sólo 42.5%. Los tipos de escuela donde menos se ofreció son la comunitaria y la indígena, tanto multigrado como no multigrado, pero se reconoce que es en las escuelas multigrado donde se acentúa su carencia.

Las escuelas que ofrecieron agua para beber lo hicieron por medio de distintas estrategias, tales como botellas individuales que envían los padres de familia a sus hijos, o garrafones de agua que compran las escuelas. Cabe mencionar que cuando se levantó la ECEA primaria (noviembre 2014) las escuelas aún no estaban obligadas a contar con bebederos como parte de su infraestructura básica (gráfica 3.4).

Gráfica 3.4 Porcentaje de escuelas que proporcionan a sus estudiantes agua purificada para beber. Nacional y por tipo de escuela

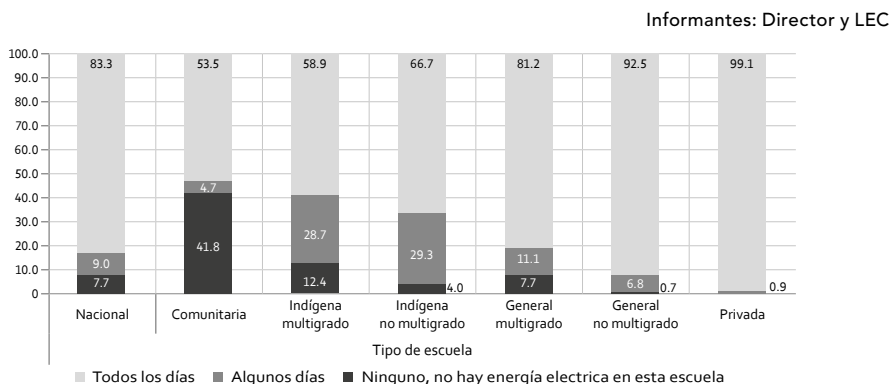


Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

La energía eléctrica en las escuelas es de vital importancia para el desarrollo de las actividades curriculares, ya que se requiere para el uso de diversos equipos de apoyo al aprendizaje. Además, en las escuelas con turnos vespertinos ésta es imprescindible debido a que la luz natural se acaba antes de concluir la jornada escolar. Cuenta con este servicio 83.3% de las escuelas primarias todos los días. La inmensa mayoría de escuelas multigrado, tanto indígenas como generales, cuenta con el servicio todos o algunos días de la semana (87.6% y 92.3%,

respectivamente), y es en los Cursos Comunitarios en los que se presenta mayor carencia, situación que coloca a estas escuelas en desventaja para la generación de oportunidades de aprendizaje relacionadas con las habilidades digitales presentes en el currículo, pues los equipos de cómputo requieren la existencia de energía eléctrica en las escuelas (gráfica 3.5).

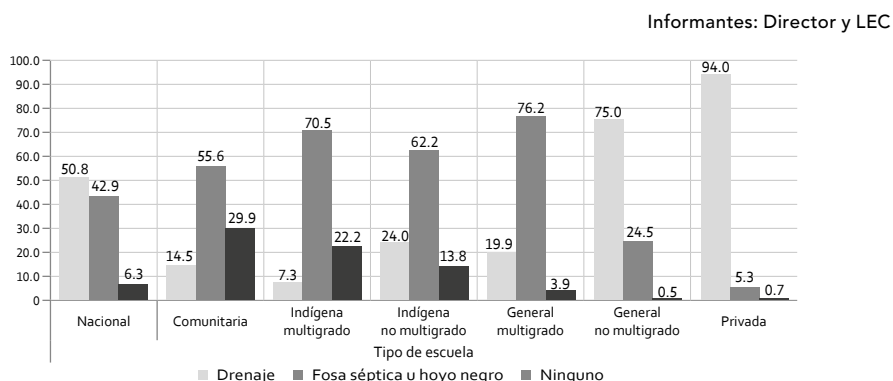
Gráfica 3.5 Porcentaje de escuelas según los días que disponen de energía eléctrica durante la jornada escolar. Nacional y por tipo de escuela



Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

En lo que concierne a la eliminación de aguas negras que se generan en las escuelas como servicio para la protección de la higiene en ellas, se encontró que a nivel nacional 93.7% de las escuelas cuenta con algún mecanismo de eliminación de aguas negras (drenaje o fosa séptica). Sin embargo, se identifica que el tipo de mecanismo es distinto entre las escuelas ubicadas en zonas urbanas (general no multigrado y privada) y las que se encuentran en comunidades rurales; las primeras cuentan con drenaje y las segundas, con fosa séptica o no tienen este servicio. Las escuelas que en mayor porcentaje no cuentan con mecanismo alguno son las comunitarias e indígenas multigrado. Cuando en la escuela no existe un mecanismo de desecho de las aguas negras, tampoco hay posibilidad de que exista algún tipo de servicio sanitario, situación que pone en riesgo la salud de la comunidad escolar (gráfica 3.6).

Gráfica 3.6 Porcentaje de escuelas con algún mecanismo para eliminar las aguas negras (drenaje, fosa séptica u hoyo negro). Nacional y por tipo de escuela



Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

Se reconoce que la existencia de estos servicios básicos no es responsabilidad directa de las escuelas; está relacionada con el contexto de las comunidades en las que se encuentran los planteles y con que en ellas tampoco se cuenta con estos servicios. Se identifica que las mayores carencias se presentan en las escuelas ubicadas en comunidades rurales: comunitarias e indígenas, y en el caso de las generales multigrado. Ello plantea una primera condición de desigualdad dada por la localización geográfica de estas escuelas, en comparación con las que se encuentran en zonas urbanas. Para garantizar el bienestar de estudiantes y docentes en la escuela será necesario que las autoridades correspondientes atiendan estas necesidades básicas no cubiertas, poniendo mayor esfuerzo en aquellas comunidades que han acumulado mayor escasez de servicios.

Condiciones de seguridad de los planteles

Una función básica de los espacios educativos es ofrecer condiciones que garanticen el resguardo y la seguridad de las personas y los bienes de la escuela. Además, las características de construcción de las áreas educativas deben asegurar ambientes dignos, cómodos y seguros para el desarrollo de actividades escolares. En lo que respecta a la seguridad que la infraestructura escolar brinda a estudiantes y docentes, debe tomarse en cuenta la resistencia de los materiales³ de construcción de los muros y el techo de las escuelas.

A nivel nacional, 95.3% de las primarias está construido con materiales resistentes, sin embargo 1.4% no tiene paredes o muros. Las primarias comunitarias son las que presentan el mayor porcentaje de escuelas construidas con tablarroca, lámina o madera (17.8%); éste es el caso para 9.1% de las indígenas multigrado, y son

3 Tabique, ladrillo, block, piedra, cantera, cemento o concreto, por mencionar algunos.

éstas las que en 8.3% de sus escuelas no tienen paredes o muros. En este aspecto, las generales multigrado cuentan con mejores condiciones de construcción.

En lo que respecta al techo, a nivel nacional casi la totalidad de las primarias tiene techo, pero se identifican contrastes según el material con el que está construido. La mayoría cuenta con techo de losa de concreto (71.5%), y en segundo lugar están aquellas en las que es de lámina de asbesto o metálica (20%). En las primarias de tipo indígena multigrado, se mantiene la tendencia nacional, aunque la proporción es ligeramente menor para losa de concreto y mayor para lámina de asbesto; además, en este tipo de escuela 1.1% tiene techo de cartón, palma o carrizo. En lo que respecta a las escuelas comunitarias, se encontró que la mitad tiene techo de lámina de asbesto, mientras que 4.7% tiene láminas de cartón, palma o carrizo (tabla 3.8).

Tabla 3.8 Porcentaje de escuelas de acuerdo a los materiales con los que está construida la mayor parte de los muros y del techo de la escuela. Nacional y por tipo de escuela

Informantes: Director y LEC

	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Muros							
Ladrillo, tabique o block, concreto, adobe	95.3	80.9	82.6	92.9	97.8	98.5	98.8
Tablarroca, lámina, madera	3.3	17.8	9.1	3.7	1.2	0.7	1.2
No tiene paredes o muros	1.4	1.3	8.3	3.4	1.0	0.8	0.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Techo							
Losa de concreto	71.5	37.6	63.4	69.3	69.7	79.3	84.0
Tabique, ladrillo, madera o teja	7.7	7.7	3.1	4.3	6.8	8.5	11.1
Lámina de asbesto, metálica	20.0	50.0	32.4	25.0	23.1	12.0	4.9
Lámina de cartón, palma o carrizo	0.7	4.7	1.1	1.4	0.0	0.2	0.0
No tiene techo	0.1	0.0	0.0	0.0	0.4	0.0	0.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia a partir de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

Cabe destacar que las escuelas del CONAFE muchas veces son construidas con recursos y la mano de obra de las comunidades que las albergarán, ya que éstas tienen como requisito para instalar el servicio “que se tenga un lugar para impartir clases; esto puede ser una habitación, una bodega o un tejabán” (CONAFE, 2014), lo que coincide con que sean las escuelas con el mayor porcentaje (21%) de servicios instalados en un espacio adaptado para cumplir su función. Considerando las características de la población a la que este servicio atiende, se identifica que son las escuelas en las que se presenta una mayor desigualdad en la distribución de la infraestructura escolar básica, así como de la seguridad con la que cuentan estos espacios (tabla 3.8).

A manera de balance, se identificó que las escuelas comunitarias e indígenas son las que tienen infraestructura construida con materiales menos resistentes. Entre las escuelas generales, las multigrado reportan materiales más precarios, aunque se encuentran en una mejor “condición” que las anteriores.

Espacios escolares existentes

En el Nuevo Modelo Educativo se planea que la escuela es el espacio en el cual se debe promover el aprendizaje activo y colaborativo a través de actividades científicas, artísticas y motrices (SEP, 2017). De acuerdo con esta idea, un plantel educativo no sólo requiere aulas, también necesita otros espacios educativos que posibiliten una oferta diferenciada de aprendizajes a los estudiantes y de enseñanza para los docentes, tales como la biblioteca escolar o el aula de medios. En los resultados de la ECEA primaria (tabla 3.9) se identifica que muy pocas escuelas disponen de estos espacios, sobre todo entre las indígenas y las generales multigrado. Ambos son indispensables para favorecer el aprendizaje de los contenidos curriculares; el primero, para ofrecer un lugar de consulta y lectura a los estudiantes que además los acerca a la cultura escrita, y el segundo, necesario para el desarrollo de habilidades digitales.

En lo que respecta a las primarias comunitarias, como ya se advertía anteriormente, su instalación no considera la existencia de estos espacios como condición mínima para su operación, es por ello que no aparece información al respecto. Por las características propias del servicio, el CONAFE produce materiales educativos y dota a sus escuelas de materiales bibliográficos, pero éstos suelen ubicarse dentro del mismo salón.

Tabla 3.9 Porcentaje¹ de escuelas que disponen de espacios adicionales a las aulas para actividades académicas y administrativas. Nacional y por tipo de escuela

Informante: Director

Espacio escolar	Nacional	Tipo de escuela				
		Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Biblioteca escolar	43.3	22.1	16.8	34.8	46.4	73.0
Aula de medios	24.9	2.9	11.4	6.5	30.9	63.7

¹ Los porcentajes son independientes, por lo que no suman 100%.

Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*. ECEA 2014 (INEE, 2016b).

Condiciones de accesibilidad⁴ de los planteles

En la normativa del Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INIFED, 2013) se menciona que el diseño de la escuela para las personas con discapacidad deberá asegurar el acceso libre y seguro a todos los servicios e instalaciones del plantel educativo, además de garantizar la continuidad de rutas libres de obstáculos en el interior de las edificaciones y espacios abiertos. Con la información disponible (tabla 3.10), a nivel nacional 27.5% de las primarias cuenta con puertas amplias; 24.8%, con rampas útiles para el acceso y la circulación, y 10.4%, con sanitarios amplios y con agarraderas. En relación con las escuelas multigrado, se identificó que la inmensa mayoría no cuenta con ninguna de las instalaciones por las que se preguntó y que son necesarias para favorecer la inclusión de personas con alguna discapacidad motriz.

Esta situación preocupa, porque la política educativa actual promueve que las escuelas sean “incluyentes”.⁵ Sin embargo, si la escuela no cuenta con las adaptaciones necesarias, podría representar un obstáculo para el ejercicio del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad motriz en localidades rurales donde la escuela multigrado es la única opción formativa.

4 El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria la entiende como: “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” (SEP, 2017).

5 “El sistema educativo en su conjunto debe eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes” (SEP, 2017).

Tabla 3.10 Porcentaje¹ de escuelas por existencia de rampas, de puertas amplias para el acceso en silla de ruedas o muletas y de sanitarios amplios y con agarraderas. Nacional y por tipo de escuela

Informantes: Director y LEC

	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Rampas útiles para el acceso y circulación	24.8	3.0	2.7	4.6	9.0	39.9	38.1
Puertas amplias para acceso en silla de ruedas o con muletas	27.5	9.8	7.0	6.7	13.8	34.6	70.0
Sanitarios amplios y con agarraderas	10.4	3.1	4.3	7.2	4.3	14.5	20.3
Ninguna de estas instalaciones	59.0	87.1	88.2	86.5	78.3	43.4	24.1

¹ Los porcentajes son independientes, por lo que no suman 100%.

Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

Características de las aulas en las escuelas multigrado

Mathot (2001, citado en INEE, 2017) indicó que la provisión de recursos para la enseñanza multigrado refleja grandes inequidades cuando se le compara con los asignados a la escolarización regular. Esto se puede identificar desde la existencia de aulas, las cuales tienen la función básica de proveer el espacio mínimo para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como para el mobiliario y el equipamiento de estudiantes y docentes.

Las escuelas indígenas y generales multigrado son las que en mayor proporción tienen sólo un aula (55.9 y 38.3%); por su parte, las comunitarias en general dan su servicio en un salón de clases (87.8%), y es muy probable que sean unitarias. Éstas se encuentran en una clara desventaja en comparación con las que cuentan con otros espacios escolares y más docentes, ya que el salón de clases es su único espacio escolar; en éste atienden a todos los estudiantes y tienen que desarrollar todas las actividades formativas que propongan (tabla 3.11).

Tabla 3.11 Porcentaje de escuelas de acuerdo con la cantidad de salones donde se imparten clases. Nacional y por tipo de escuela

Informante: Director

	Nacional					
		Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Sólo 1	15.0	55.9	0.0	38.3	0.7	0.0
Hasta 6	46.9	44.1	71.4	61.2	37.7	46.7
Hasta 12	26.9	0.0	23.3	0.4	42.5	40.9
Hasta 18	9.9	0.0	5.3	0.1	17.6	7.0
19 o más	1.3	0.0	0.0	0.0	1.5	5.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

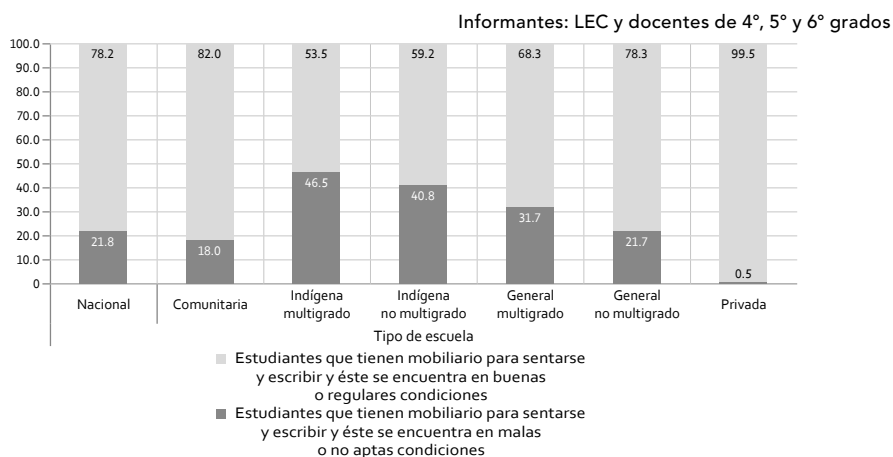
EL EQUIPAMIENTO EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO

Como parte del equipamiento se incluyen el mobiliario para estudiantes y docentes, así como la disponibilidad de pizarrón y equipos de cómputo.

Mobiliario para estudiantes y docentes

Estudios realizados en Argentina y Perú coinciden en que la presencia y el estado de los recursos escolares, en este caso el mobiliario, pueden ser elementos asociados a la inequidad de las condiciones entre las escuelas urbanas y rurales (INEE, 2007, p. 12). Con los datos disponibles de la ECEA primaria, a nivel nacional 78.2% de los grupos de los grados de cuarto, quinto y sexto cuenta con mobiliario para todos los estudiantes en condiciones buenas o regulares. Éste es el caso para 82% de los grupos de las escuelas comunitarias, mientras que las indígenas y en especial las multigrado son las que se encuentran con una mayor carencia. De las escuelas generales, aunque las multigrado presentan una mejor condición que las indígenas, son aquéllas las que presentan carencias (gráfica 3.7).

Gráfica 3.7 Porcentaje de grupos de 4°, 5° y 6° grados cuyos estudiantes tienen mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir. Nacional y por tipo de escuela

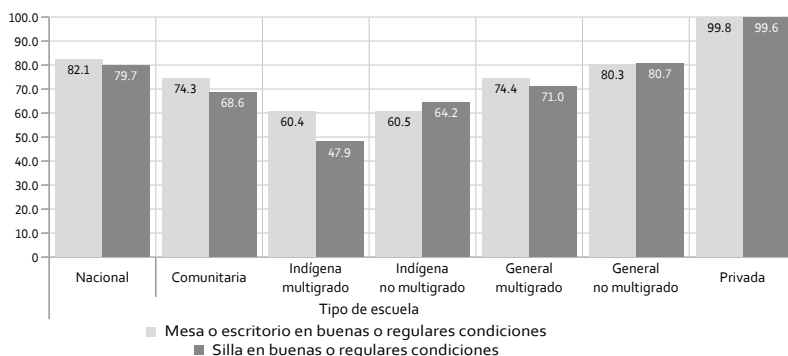


Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

Los docentes también requieren de un mobiliario apropiado para sentarse y escribir como parte de las condiciones mínimas de dignidad en la realización de su trabajo. A nivel nacional, alrededor de 80% de los docentes de cuarto, quinto y sexto señaló que su silla y mesa o escritorio se encuentran en buenas o regulares condiciones. Es en las escuelas indígenas multigrado donde poco menos de la mitad de docentes señaló disponer de silla en buenas o regulares condiciones, y 60% lo dijo para su mesa o escritorio. En lo que respecta a las escuelas comunitarias y generales multigrado, se reporta una situación similar, ya que alrededor de 70% de los profesores menciona tener estas condiciones (gráfica 3.8).

Gráfica 3.8 Porcentaje de docentes de 4°, 5° y 6° grados que reportan tener silla y mesa o escritorio en buenas o regulares condiciones. Nacional y por tipo de escuela

Informantes: LEC y docentes de 4°, 5° y 6° grados



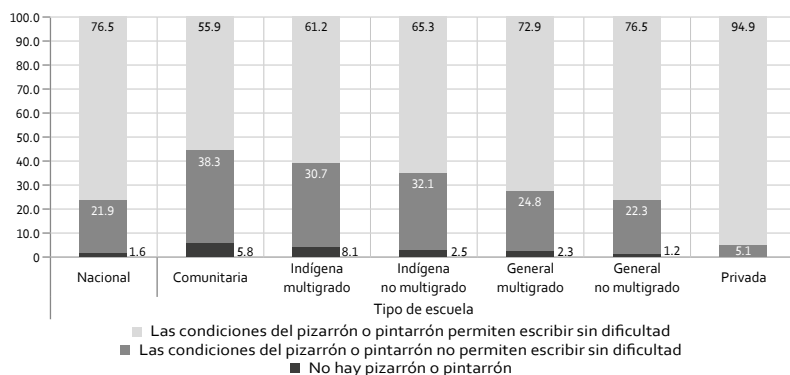
Fuente: Tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

Disponibilidad de pizarrón o pintarrón

El pizarrón o pintarrón es un elemento básico para la enseñanza en el aula; cuando se encuentra en buenas condiciones, permite presentar con claridad los temas curriculares (Bravo, 2003). A nivel nacional, 1.6% reportó no contar con pizarrón o pintarrón, lo cual se agrava en las escuelas indígenas de tipo multigrado —en las que 8.1% de los docentes reportó no contar con este equipamiento de apoyo a la enseñanza—, seguidas por las escuelas comunitarias —en las que cerca de 6% de los LEC reportó estar en esta situación— (gráfica 3.9). Si bien las proporciones no son altas, se trata de un material absolutamente indispensable. Aunado a ello, es en esas mismas escuelas en las que más docentes refieren que les dificulta escribir el estado en el que se encuentra el pizarrón o pintarrón con el que cuentan.

Gráfica 3.9 Porcentaje de docentes de 4°, 5° y 6° grados que reportaron las condiciones en que se encuentra el pizarrón o pintarrón que utilizan para escribir. Nacional y por tipo de escuela

Informantes: LEC y docentes de 4°, 5° y 6° grados



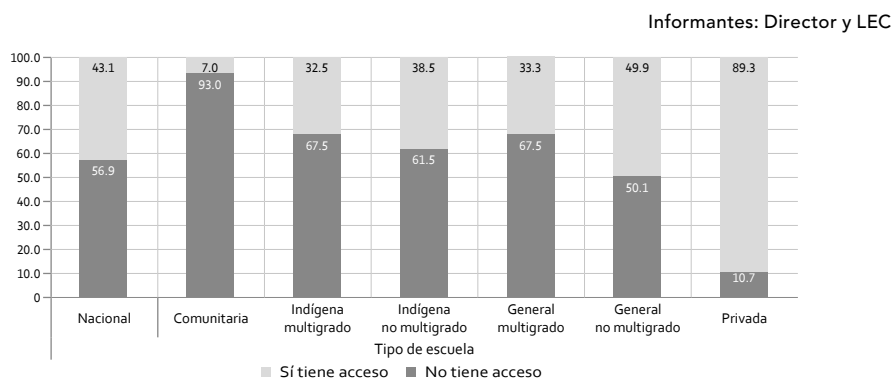
Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*. ECEA 2014 (INEE, 2016b).

Existencia de computadoras en el aula y acceso a internet para estudiantes

Un componente importante para acompañar el desarrollo de las habilidades del siglo XXI lo constituyen la conectividad y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) incorporadas a los procesos de aprendizaje. Además, al centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y en el acompañamiento de los docentes e incorporarse gradualmente con pertinencia, las TIC pueden contribuir a estimular una mayor autonomía en los estudiantes, así como a desarrollar competencias para la investigación, la comprensión y el análisis crítico de la información. Al mismo tiempo, son clave para garantizar la equidad en el acceso a recursos educativos diversos y de calidad (SEP, 2017).

Prácticamente, 25% de las escuelas cuenta con aula de medios; a nivel nacional en 43.1% de las escuelas los directores o LEC reportaron que sus estudiantes tienen acceso a por lo menos una computadora que funciona. Para las comunitarias, esto sucede sólo en 7%, y en las indígenas y generales multigrado, en alrededor de 1 de cada 3 (gráfica 3.10). Los datos revelan que, para muchos estudiantes de las escuelas públicas, el desarrollo de habilidades digitales no es una realidad; esta situación es más grave en escuelas ubicadas en zonas rurales (comunitarias, indígenas y generales multigrado).

Gráfica 3.10 Porcentaje de escuelas en las cuales los estudiantes tienen acceso a por lo menos una computadora que funciona. Nacional y por tipo de escuela



Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

En lo que corresponde a la disposición de conectividad a internet en las escuelas primarias, se reconoce que es variada, así como su existencia y uso para toda la comunidad escolar; depende de muchos factores que se encuentren a disposición de la escuela, por ejemplo: servicio de energía eléctrica, infraestructura necesaria y el pago del servicio. A nivel nacional 43.1% de las escuelas cuenta internet, pero sólo en 23.3% este servicio está disponible para toda la comunidad escolar, es decir, docentes, directivos y estudiantes (tabla 3.12).

Se observa una gran brecha en la disponibilidad de internet entre las escuelas urbanas y las rurales; sobre todo, en las comunitarias e indígenas su presencia parece una excepción. Únicamente las generales multigrado tienen una posición ligeramente "mejor".

Tabla 3.12 Porcentaje de escuelas con acceso a internet. Nacional y por tipo de escuela

Informantes: Director y LEC

	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Internet para docentes y estudiantes	23.3	1.7	5.7	8.8	10.7	29.9	68.2
Internet sólo para docentes y directivos	19.8	0.0	0.3	12.3	4.4	34.3	28.2
No hay internet	56.9	98.3	94.0	78.9	84.9	35.8	3.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE LOS QUE SE DISPONE EN LAS AULAS MULTIGRADO

En este apartado se presenta una caracterización sobre la existencia y la suficiencia de los materiales de apoyo educativo en escuelas multigrado de la educación primaria en México, que incluye tanto los materiales curriculares como los de apoyo al currículo y los acervos escolares y de aula.

Disponibilidad y oportunidad de los materiales curriculares para estudiantes y docentes

En la ECEA los materiales curriculares son conformados por el plan de estudios y los libros de texto gratuito (LTG); incluyen los materiales que se distribuyen a escuelas indígenas, como el libro para el maestro y el libro de texto para el estudiante de la asignatura de Lengua Indígena. La disponibilidad oportuna de estos materiales les permite a los docentes guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el primer día de clase, y a los estudiantes, contar con un material que puede ofrecer oportunidades para aprender los contenidos del currículo.

Estudiantes

En un contexto nacional donde prevalecen condiciones de desigualdad social y estructural, los LTG siguen siendo la principal fuente de conocimiento y cultura escrita en los hogares. Es por ello que, para cumplir con la gratuidad de la educación, resguardada en el artículo 3º constitucional, el Estado debe proporcionar a los estudiantes el juego completo de LTG correspondiente al grado que cursan al

inicio del ciclo escolar; en el caso de las escuelas indígenas, la disponibilidad del libro de la asignatura de Lengua Indígena resulta nodal.

De acuerdo con los datos levantados con la ECEA 2014 (INEE, 2016b), a nivel nacional en 62.7% de los grupos de cuarto, quinto y sexto grados todos los estudiantes tenían su juego de LTG completo. En las escuelas multigrado, menos docentes reportaron que sus estudiantes disponían del juego completo de libros de texto: en las comunitarias, sólo 30.3% de los grupos; en las indígenas multigrado, 48.3%, y en las generales multigrado, 54.5%. Estos porcentajes son inferiores con respecto a las escuelas urbanas, tanto públicas como privadas.

En términos de derechos humanos, la importancia de la disponibilidad de estos materiales radica en la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes; por lo tanto, si a alguno, principalmente de una escuela multigrado, le hace falta uno de sus LTG, se quedará sin la oportunidad de acceder a los referentes mínimos del currículo nacional.

De acuerdo con el reporte de los docentes de las escuelas indígenas multigrado, el libro de la asignatura de Lengua Indígena en su correspondiente lengua y variante sólo fue recibido por 29.9% de los grupos de cuarto, quinto y sexto grados; en 37.1% de los grupos se dijo haberlo recibido en otra variante de la lengua; en 8.6% de los grupos, no correspondió a la lengua de la comunidad, y 24.4% de los grupos no recibió el libro. Estos datos revelan la deuda que tiene el SEN para fortalecer la lengua indígena en la variante que le corresponde, lo que constituye uno de sus retos más complejos, dada la diversidad lingüística del país.

Docentes

Para que los docentes puedan guiar los procesos de enseñanza de acuerdo con el currículo, requieren disponer con oportunidad del programa de estudios, es decir, desde el primer día de clases. De acuerdo con lo reportado por los docentes de cuarto, quinto y sexto grados, a nivel nacional 68% contó con el programa de manera oportuna; en las escuelas indígenas multigrado 74.4% de los docentes lo obtuvo, y en escuelas generales multigrado, 64.9%.

En relación con las escuelas comunitarias, 97.4% de los LEC reportó haber recibido los manuales *Dialogar* y *descubrir*, los cuales estaban vigentes en el momento del levantamiento de los datos. El alto porcentaje de disponibilidad se puede explicar porque el CONAFE entrega estos materiales a los LEC desde su capacitación inicial.

Respecto al libro del maestro para la asignatura de la Lengua Indígena, el porcentaje de docentes de escuelas indígenas multigrado que sí contó con este material desde el inicio del ciclo escolar y que además correspondía a la variante adecuada de la lengua fue sólo de 41.5%, proporción mayor con respecto a las escuelas indígenas no multigrado, pues en ellas sólo 29.9% de los profesores señaló que disponía de este material al inicio del ciclo escolar.

Como un tercer apoyo a la enseñanza, resulta deseable que los docentes cuenten con un juego de LTG para su consulta, lo que ocurre con alrededor de 36% de

ellos en las primarias indígenas y generales multigrado, porcentaje que evidencia una brecha respecto a las escuelas urbanas, generales no multigrado y privadas.

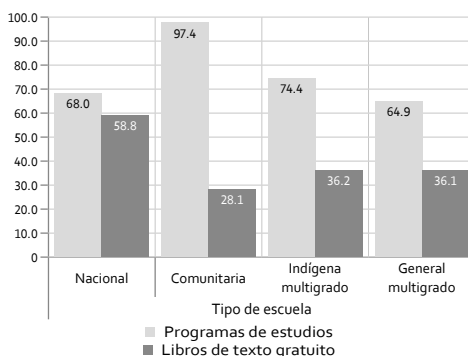
Con la finalidad de tener una lectura panorámica sobre el cumplimiento del Estado en la distribución de los materiales curriculares a los docentes en las escuelas multigrado, se presenta la gráfica 3.11, donde se muestra el porcentaje de tipos de escuela que recibieron los materiales curriculares en contraste con los porcentajes nacionales.

Se aprecia que hay una distribución insuficiente del Programa de estudios, aunque una mayor proporción de profesores de escuelas multigrado dispone de este material con respecto al dato nacional. Y, en relación con los libros de texto, se observa lo contrario: disponen de ellos menos profesores de escuelas multigrado en comparación con el porcentaje nacional.

Cabe señalar que el libro del maestro para la asignatura de la Lengua Indígena no se considera para esta comparación, por ser un material exclusivo para escuelas indígenas.

Gráfica 3.11 Porcentaje de docentes que disponen de los materiales curriculares. Nacional y por tipo de escuela multigrado

Informante: LEC y docentes de 4°, 5° y 6° grados



Fuente: Tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

Disponibilidad y suficiencia de materiales didácticos para favorecer el aprendizaje de los distintos campos formativos

Para la ECEA, los materiales didácticos se clasificaron en ocho tipos: bibliohemero-gráficos, instrumentales, audiovisuales, digitales, deportivos, material específico para las actividades escolares en los diferentes campos formativos, consumibles y material didáctico para la atención a la diversidad.

La existencia y la suficiencia de los materiales didácticos en las escuelas son fundamentales “en tanto que contribuyen a la conformación de los ambientes educativos donde aprenden los niños y jóvenes” (INEE, 2013, p. 78). Esto implica el cumplimiento de una serie de condiciones básicas que faciliten, mas no

determinen, el desarrollo de habilidades específicas y, con ello, el logro de los objetivos educativos, lo cual en la ECEA se valora mediante las percepciones de los docentes frente a grupo.

A nivel nacional, los docentes reportaron carencias considerables en relación con la existencia y la suficiencia de los ocho tipos de materiales didácticos. Fueron mayores en las escuelas comunitarias y multigrado, como se observa en la tabla 3.13, incluso en los consumibles, que son los materiales de los que más profesores señalaron disponer con suficiencia en escuelas multigrado. En escuelas comunitarias se observan mayores carencias de materiales audiovisuales multimedia y materiales para actividades físicas o deportivas, y en los tres tipos de escuelas multigrado es prácticamente inexistente el material para las actividades de expresión y apreciación artísticas.

Tabla 3.13 Porcentaje de docentes que reportaron la suficiencia de materiales didácticos disponibles en la escuela. Nacional y por tipo de escuela multigrado

Informante: LEC y docentes de 4°, 5° y 6° grados

Tipo de material	Nacional	Tipo de escuela		
		Comunitaria	Indígena multigrado	General multigrado
Materiales impresos	13.9	15.6	6.3	10.6
Materiales de exploración del mundo natural y social	6.2	2.5	1.7	3.5
Materiales para pensamiento matemático	14.4	6.3	14.6	14.8
Materiales audiovisuales y equipo para su uso	15.5	-	5.1	5.6
Recursos digitales multimedia	12.8	0.1	2.2	6.2
Materiales para actividades físicas y deportivas	21.0	0.5	5.1	5.1
Materiales para actividades de expresión y apreciación artísticas	6.4	0.3	2.1	1.8
Materiales consumibles para los estudiantes	28.7	31.3	18.5	28.5

Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

Por el tipo de organización para la enseñanza en las escuelas multigrado, el trabajo se suele estructurar con diferentes estrategias que han resultado comunes en diferentes países, como lo han sistematizado Miller (1991) y Shaw (1992) (citados en Weiss, 2000). Algunas de ellas consisten en la organización en pequeños grupos por grados; en matemáticas, por ejemplo, importan los pasos a seguir y la repetición de procedimientos y ejercicios como formas de apoyo. Sin embargo, si no se dispone de materiales didácticos con suficiencia, los ambientes de aprendizaje en las escuelas multigrado pueden resultar sumamente limitados debido a la escasez de insumos para planear y desarrollar un trabajo colaborativo, sobre todo, por la diversidad de los estudiantes y la diversidad en la forma de aproximación al aprendizaje de éstos.

Para que los docentes usen dichas estrategias, tendrían que apropiarse de ellas, pero ése es un rubro que no se abarca en este apartado. Es imperativo, por otro lado, mencionar la necesidad de asegurar que los materiales didácticos existan en las escuelas multigrado con diversidad y suficiencia, como insumo para promover oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del grupo.

Existencia de biblioteca de aula

La biblioteca de aula, desde la ECEA, se considera una condición básica para el cumplimiento del derecho en la educación, ya que es un insumo importante para el desarrollo del currículo, la integración de los alumnos a la cultura escrita y la promoción de la lectura. Además, si el acervo es amplio y variado, ofrece a los usuarios mayores oportunidades de aprendizaje.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la ECEA 2014 son relativamente positivos para las escuelas multigrado. Mientras a nivel nacional el porcentaje de docentes que reportó contar con biblioteca de aula fue de 79.1%, en las primarias comunitarias fue de 83.7%, en las indígenas multigrado, de 78.3% y en las escuelas generales multigrado, de 82.8%.

Una limitante de esta evaluación es que no permitió saber si los materiales de las bibliotecas son de distinto tipo, aunque es reconocida la importancia de incluir este aspecto, por las implicaciones que tiene en la generación de oportunidades de aprendizaje. Por los resultados obtenidos, sólo se conoce el promedio de libros disponibles en las bibliotecas de aula. Como se muestra en la tabla 3.14 las escuelas comunitarias tienen más en promedio con respecto a las escuelas indígenas y generales multigrado. Probablemente, el resultado esté sustentado en la política implementada por el CONAFE: dotar de acervos bibliográficos a los servicios educativos a su cargo para acercar a los estudiantes y a la comunidad a la cultura escrita.

Tabla 3.14 Porcentaje de docentes que disponen de biblioteca de aula y promedio de libros que tienen en ella. Nacional y por tipo de escuela multigrado

Informante: LEC y docentes de 4°, 5° y 6° grados

Tipo de material	Nacional	Tipo de escuela		
		Comunitaria	Indígena multigrado	General multigrado
Porcentaje de docentes con biblioteca de aula	79.1	83.7	78.3	82.8
Promedio de libros en bibliotecas de aula	60	181	109	116

Fuente: tomada de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016b).

CONCLUSIONES

Considerando que las condiciones de la oferta educativa deben ser básicas para todas las escuelas, los resultados que se mostraron en este apartado dan cuenta de la desigualdad de condiciones presentes en las escuelas multigrado, especialmente, en las indígenas multigrado y comunitaria. Se reconoce que las generales multigrado se encuentran en desventaja si se comparan con las generales no multigrado y las privadas, aunque cuentan con “mejores” condiciones si se les compara con el resto; en este sentido en las escuelas multigrado existen distintos niveles de desigualdad que requieren reconocerse para atenderse con mayor pertinencia.

Las condiciones de déficit de las escuelas multigrado están dadas en parte por el contexto, ya que se ubican en zonas rurales y de alta marginación; en parte por la propia organización, y también por la desigual distribución de los recursos —infraestructura, equipamiento, materiales, personal de apoyo— que la autoridad ha destinado a las escuelas. Todos estos elementos hacen que la tarea de los docentes de estas escuelas sea mucho más compleja.

Los resultados permiten señalar que, en la garantía del derecho a una educación de calidad, el SEN tiene una deuda con la población que acude a escuelas multigrado, la cual, además, por el contexto en el que vive, tiene menos diversidad de oferta educativa.

Con ello se hace evidente que los recursos materiales y humanos de las escuelas multigrado son fundamentales si se quiere que los estudiantes encuentren oportunidades para la vida, no sólo para el aprendizaje dentro de esquemas curriculares. En términos de política educativa, no es suficiente con documentar y aprender que pese a las grandes carencias aquí presentadas, las escuelas multigrado encuentran formas de superar esas circunstancias y alcanzan resultados de logro y cohesión comunitaria ejemplares. Es vital que estas escuelas tengan aseguradas condiciones básicas en las que la enseñanza y el aprendizaje ocurran con equidad, hacia una educación de calidad.

Referencias

- Álava Sordo, S., y Martínez Álvarez, J. (s.f.). *Rendimiento cognitivo, hidratación y agua mineral natural*. Madrid: Instituto de Investigación Agua y Salud. Recuperado de: <http://institutoaguaysalud.es/wp-content/uploads/2016/12/V-Informe-Cient%C3%ADfico-IIAS-Rendimiento-Cognitivo-Hidrataci%C3%B3n-y-Agua-Mineral-Natural.pdf>
- Bravo, J. (2003). *Los medios tradicionales de Enseñanza. Uso de la pizarra y los medios relacionados*. Madrid: ICE-Universidad Politécnica de Madrid.
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2014). *Lineamientos operativos del programa Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria*. México: autor. Recuperado en noviembre 2015, de: <http://www.conafe.gob.mx/Documents/LINEAMIENTOS-OPERATIVOS-2014.pdf>
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2011, 19 de agosto). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: autor.
- INEE (2015). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria*. México: autor.
- INEE (2016a). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Documento conceptual y metodológico*. México: autor.
- INEE (2016b). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: autor.
- INEE (2016c). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación básica y media superior*. México: autor
- INEE (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: autor.
- INEE (2018). *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias*. México: autor.
- INIFED. Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (2013). *Diseño arquitectónico. Educación Básica-Primaria. Criterios normativos*. México: autor.
- Mathot, G. B. (2001). *A handbook for teachers of multigrade classes* (vol. 1: Improving performance at the primary level). París: UNESCO.
- Miller, B. (1991). *Teaching and learning in the multigrade classroom: student performance and instructional routines*. ERIC DIGEST ED 335178. Charleston: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: autor.

- Shaw, C.T. (1992). Issues in the development of multigrade schools. World Bank Technical Paper, núm. 172. Washington: World Bank.
- Solsona, F., y Fuertes, C. (2003). *Guía para la promoción de la calidad del agua en escuelas de los países en desarrollo*. Lima: Centro Panamericano de Ingeniería Sanitaria y Ciencias del Ambiente/Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, XXII(90), pp. 57-76. Recuperado el 7 de agosto de 2018, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209004>

RINCON DE

MATEMATICA

MAT. FISIO





Capítulo 4

El currículo 2017 y las escuelas multigrado

Pamela Manzano Gutiérrez

Las características del currículo mexicano de la educación básica son producto de una tradición que se ha construido a lo largo de la historia de nuestro país; sus aspiraciones por conformar una identidad nacional, que se tradujeron en la configuración de un currículo único, han trascendido en el tiempo, situación que en la realidad actual enfrenta tensiones de gran envergadura, ya que el currículo único debe ser seguido por escuelas con configuraciones y necesidades diferentes.

El objetivo de este apartado es hacer una revisión de las características del currículo 2017 para, a partir de éstas y de los supuestos que se advierten detrás de su diseño, mostrar los desafíos de la implementación del currículo de la educación básica en escuelas con organización multigrado, debido a que su diseño parte de supuestos que no se cumplen en escuelas con este tipo de organización, o bien, a que la implementación no se acompaña de recursos y condiciones necesarias.

EL CURRÍCULO MEXICANO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Es en el currículo donde se concretan las aspiraciones y propósitos educativos de una sociedad para su pleno desarrollo. El currículo, en su dimensión del diseño, es la manifestación material de las convenciones acerca de para qué, qué y cómo enseñar, además de cómo evaluarlo. En la ley mexicana el currículo o los contenidos y métodos educativos constituyen un componente del Sistema Educativo Nacional (SEN), y es responsabilidad del Estado su diseño y actualización para la educación básica y normal (CPEUM, 2018, LGE, 2018, 18 de enero).

El currículo de la educación básica en México tiene un carácter nacional y obligatorio, es decir, todas las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, con independencia de su tipo de sostenimiento (público o privado), deben promover, al menos, las mismas finalidades educativas, los mismos contenidos y las mínimas formas de enseñanza a partir de las orientaciones que se prescriben para el trabajo en las aulas.

La tarea del Estado en relación con el diseño curricular de la educación básica se ha limitado desde hace varias décadas a prescribir una sola orientación para todos los tipos de servicio educativo, independientemente de su organización

escolar predominante, de manera que, en el caso de la educación pública, sobre todo el currículo nacional se materializa en un único documento que organiza el trabajo en las escuelas y en las aulas.¹

El Instituto ha abordado la importancia del currículo en sus informes institucionales y en diversas publicaciones (2016 y 2018).

CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO 2017

El currículo 2017 para la educación básica está conformado por un plan de estudios y por los programas específicos para cada espacio curricular definido. Se configura mediante tres grandes componentes: los campos formativos o asignaturas de la formación académica, las áreas de desarrollo personal y social y los ámbitos de la autonomía curricular; es decir, los saberes se agrupan en lo correspondiente a la academia, aquello que favorece el desarrollo de la persona y el factor que permite a las cuestiones curriculares dialogar con las de gestión y que se presenta como un espacio donde la escuela decide los saberes que habrán de priorizarse.

Para la educación preescolar, en el mapa curricular se consideran tres campos formativos, tres áreas de desarrollo personal y social, y, cuando menos, un club de Autonomía Curricular.² Para la educación primaria, entre cuatro y siete asignaturas, según el grado del que se trate;³ tres áreas de desarrollo personal y social, y, cuando menos, un club de Autonomía Curricular; a ese listado, en el caso de las escuelas indígenas, deberá sumarse una asignatura más (Español o Lengua Indígena). Para la educación secundaria, siete asignaturas en primer grado y seis para segundo y tercero; tres áreas de desarrollo personal y social, y, cuando menos, un club de Autonomía Curricular. La figura 4.1 es una representación gráfica del mapa curricular para la educación básica.

1 En 2005 la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa elaboró la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (pem05), en colaboración con la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena, la cual buscaba atender los problemas más sentidos de las escuelas multigrado; sin embargo, y a pesar del reconocimiento de las dificultades y de la experiencia de dicha propuesta, desde entonces no han existido esfuerzos adicionales para generar propuestas curriculares diferenciadas para ese tipo de escuelas.

2 La Autonomía Curricular prevé cinco ámbitos para la conformación de clubes. Las escuelas podrían integrar uno o más clubes para cada uno de los ámbitos; dicha conformación dependerá de las posibilidades organizacionales, de infraestructura y financieras.

3 Cuatro asignaturas en primero y segundo grados; cinco asignaturas en tercer grado; siete asignaturas de cuarto a sexto grados.

Figura 4.1 Mapa curricular para la educación básica

Componente curricular	Nivel educativo												
	Preescolar			Primaria						Secundaria			
	Grado escolar												
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	
Formación académica	Campos y asignaciones	Lenguaje y Comunicación	Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)						Lengua Materna (Español)				
			Segunda Lengua (Español/Lengua Indígena)										
			Inglés	Lengua Extranjera (Inglés)						Lengua Extranjera (Inglés)			
		Pensamiento Matemático	Matemáticas						Matemáticas				
		Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Conocimiento del Medio	Ciencias Naturales y Tecnología		Ciencias Naturales y Tecnología		Ciencias Naturales y Tecnología					
Historias, Paisajes y Convivencia en mi localidad				Historia		Historia							
				Geografía		Geografía							
		Formación Cívica y Ética		Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética						
Desarrollo Personal y Social	Áreas	Artes			Artes						Artes		
		Educación Socioemocional			Educación Socioemocional						Tutoría y Educación Socioemocional		
		Educación Física			Educación Física						Educación Física		
Autonomía Curricular*	Ámbitos	Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica						Ampliar la formación académica		
		Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social						Potenciar el desarrollo personal y social		
		Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes						Nuevos contenidos relevantes		
		Conocimientos regionales			Conocimientos regionales						Conocimientos regionales		
		Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social						Proyectos de impacto social		

* Definición a cargo de la escuela con base en los lineamientos expedidos por la SEP.
Fuente: SEP (2017).

Cada programa de estudios incorpora una conceptualización de la asignatura o área de conocimiento haciendo hincapié en su papel en la educación básica; los propósitos generales que enmarcan el alcance de la acción formativa de ese espacio curricular; los propósitos específicos por nivel educativo que establecen el alcance para cada nivel de la educación básica, y el enfoque pedagógico, donde se incluyen supuestos acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Además, ofrece orientaciones para la intervención docente; contenidos, los cuales se organizan a partir de dos categorías denominadas “organizadores curriculares” para todos los espacios curriculares —los cuales, según la naturaleza del espacio, podrían ser: ejes temáticos y temas, ámbitos y prácticas sociales del lenguaje, dimensiones y habilidades—; dosificación de aprendizajes esperados o habilidades en el caso de la educación socioemocional, que representan la gradualidad de los contenidos para cada grado y nivel educativo; orientaciones didácticas, que refieren a estrategias generales para la enseñanza del espacio curricular en cuestión; sugerencias de evaluación, en donde se mencionan las formas e instrumentos para evaluar los aprendizajes en el espacio curricular, y evolución curricular, donde se resaltan los elementos que permanecen del currículo previo (2011) y los que se añaden (SEP, 2017). En la figura 4.2 se presenta un ejemplo de las tablas de aprendizajes esperados y sus elementos constitutivos según los programas de estudio.

Figura 4.2 Tabla de aprendizajes esperados

Matemáticas, primaria. 4°		
Ejes	Temas	Aprendizajes esperados
Número, álgebra y variación	Número	<ul style="list-style-type: none"> Lee, escribe y ordena números naturales hasta de cinco cifras. Usa fracciones con denominadores hasta 12 para expresar relaciones parte-todo, medidas y resultados de reparto.
	Adición y sustracción	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve problemas de suma y resta con números naturales hasta de cinco cifras. Calcula mentalmente, de manera exacta y aproximada, sumas y restas de números múltiplos de 100 hasta de cuatro cifras. Resuelve problemas de suma y resta de fracciones con el mismo denominador (hasta doceavos).
	Multiplicación y división	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve problemas de multiplicación con números naturales cuyo producto sea de cinco cifras. Usa el algoritmo convencional para multiplicar. Resuelve problemas de división con números naturales y cociente natural (sin algoritmo). Calcula mentalmente, de manera aproximada y exacta, multiplicaciones de un número de dos cifras por uno de una cifra y divisiones con divisor de una cifra.
Forma, espacio y medida	Ubicación espacial	<ul style="list-style-type: none"> Representa y describe oralmente y por escrito el trayecto para ir de un lugar a otro en su comunidad.
	Figuras y cuerpos geométricos	<ul style="list-style-type: none"> Construye y analiza figuras geométricas, en particular cuadriláteros, a partir de comparar sus lados, simetría, ángulos, paralelismo y perpendicularidad.
	Magnitudes y medidas	<ul style="list-style-type: none"> Estima, compara y ordena longitudes y distancias, capacidades y pesos con unidades convencionales: milímetro, mililitro y gramo. Estima, compara y ordena superficies de manera directa y con unidades no convencionales.
Análisis de datos	Estadística	<ul style="list-style-type: none"> Recolecta, registra y lee datos en tablas. Lee gráficas de barras. Usa e interpreta la moda de un conjunto de datos.

Tabla de aprendizaje esperado de Matemáticas. Primaria. 4°

Fuente: SEP (2017).

Aunque la cantidad de elementos resulta común entre los distintos programas de estudio, el contenido de éstos es distinto. Como se mencionaba antes, todos los programas de estudio están conformados por dos organizadores curriculares que representan la organización o la clasificación de los saberes; en algunos casos son ejes temáticos; en otros, dimensiones o ámbitos. Todos los programas de estudio tienen un apartado de enfoque pedagógico, pero el contenido de éste depende de la perspectiva de cómo se construye determinado conocimiento y cómo se puede enseñar y aprender en el espacio curricular. Así, por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación la intervención del docente deberá organizarse a partir del enfoque de las prácticas sociales del lenguaje; en Matemáticas, será a partir de la resolución de problemas, y en Artes, del colectivo artístico interdisciplinario. En cuanto a las orientaciones didácticas, se sugiere, por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación el uso de proyectos o secuencias didácticas específicas; en Formación Cívica y Ética se proponen las asambleas, y en Historia, las unidades de construcción del aprendizaje (UCA).

Por otro lado, se encuentran los *aprendizajes esperados* o las habilidades, que representan en el programa de estudios la unidad más concreta para el logro de los aprendizajes en la escuela. En algunos casos, como en preescolar, se considera que dichos aprendizajes se desarrollan a lo largo de todo el trayecto formativo y no en un año en específico; en el resto de los niveles de la educación básica su carácter es anual y suponen una gradualidad ascendente, es decir, se vuelven complejos conforme se asciende en el trayecto formativo. La cantidad de aprendizajes esperados es variable en cada espacio curricular, así, por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación o Lengua Materna/Español existen 15 para cada grado de la educación primaria; en Matemáticas, para el mismo nivel educativo, existen 7 en primer grado, 9 en segundo, 14 en tercero, 15 en cuarto, 17 en quinto y 22 en sexto. En la tabla 4.1 es posible advertir la cantidad de aprendizajes esperados para la educación primaria.

Aunque los aprendizajes esperados representan la unidad más concreta para orientar el aprendizaje, cada uno encierra distintas demandas cognitivas que a veces pueden variar en el interior de un mismo grado escolar (intra-grado) o entre grados de un mismo espacio curricular (inter-grado). Un ejemplo de complejidad intra-grado es el siguiente: en Formación Cívica y Ética de primero de secundaria se propone *La identificación de las acciones de las instituciones y la aplicación de las leyes y los programas para prevenir y eliminar la discriminación*, y en ese mismo grado también se propone *Construye una postura asertiva y crítica ante la influencia de personas y grupos como una condición para fortalecer su autonomía*. Un ejemplo de complejidad inter-grado en el mismo programa es: para cuarto de primaria se propone *Identifica que es una persona con dignidad y derechos humanos y que por ello merece un trato respetuoso*, y, para sexto de primaria, *Exige respeto a sus derechos humanos y se solidariza con quienes viven situaciones de violencia y abuso sexual* (SEP, 2017, p. 450). Los papeles de los aprendizajes esperados también son distintos; unos son subsidiarios, algunos más son preponderantes, nucleares o habilitantes. A diferencia de lo que ocurría con el currículo que antecedió al de 2017, en el de 2011 los aprendizajes esperados no

están agrupados en bloques que marcan el momento del ciclo escolar en el que deben aprenderse; en esta ocasión su ordenamiento está en manos del docente. El logro de los aprendizajes esperados está vinculado, entre otras cuestiones, con la complejidad que éstos tienen, con las características del grupo —como su tamaño o los aprendizajes previos de los estudiantes en el grupo—, con el tiempo disponible para el desarrollo de algún aprendizaje en particular, con los materiales o infraestructura disponibles y con la preparación del docente.

El plan y los programas de estudio existen en una versión integrada donde se encuentran todos los documentos de la educación obligatoria organizados por espacio curricular; asimismo, existen ejemplares exclusivos de cada espacio en donde, además de la información que se presenta en el documento integrado, se incorporan más orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación; otro material disponible para el aprendizaje lo conforman los libros de texto gratuitos (LTG), los libros para el maestro, los libros de lectura y los libros de la colección Aprendizajes Clave para la Educación Integral,⁴ así como los materiales audiovisuales disponibles en la red, por ejemplo, videos o infografías que buscan orientar en la nueva jerga pedagógica del currículo. En el caso de las escuelas indígenas, tendrían que existir materiales equivalentes a los antes descritos en cada una de las lenguas indígenas y sus variantes reconocidas en México, tanto para los docentes como para los estudiantes, lo cual en los últimos años no ha sido una realidad.

IDEAS SUBYACENTES AL CURRÍCULO 2017

Como se ha mencionado en otras ocasiones (INEE, 2016), el currículo es el eje articulador del trabajo en la escuela y en el aula, y también es referente para la dotación de recursos escolares y su diseño, por tanto, parte de un supuesto de la escuela donde operará y del docente que lo implementará. En el caso del currículo 2017,⁵ en términos de infraestructura, subyace la noción de una escuela con equipamiento tecnológico óptimo como, computadoras e internet, y disponibilidad de espacios para la realización de actividades más allá del aula; en términos de organización escolar, subyace la noción de una escuela en la que cada grado es atendido por un docente y los grupos tienen un tamaño que permite un mayor involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje; en términos de práctica docente, se encuentra la noción de un docente con una sólida formación didáctica, pedagógica y disciplinar, además de una correcta ubicación lingüística, en el caso de los docentes de escuelas indígenas.

RETOS DEL CURRÍCULO 2017 PARA LAS ESCUELAS MULTIGRADO

En una revisión de los indicadores más recientes del SEN y en los resultados de las evaluaciones realizadas por el Instituto se puede apreciar que las condiciones en las que operan las escuelas y las características de su organización escolar y

4 Materiales que versan sobre temas distintos y apoyan la intervención didáctica del docente, como la evaluación.

5 Estos supuestos no son exclusivos de este currículo, también han estado presentes en los ejercicios previos de 2011, 2009, 2006 y 1993.

de sus docentes entran en tensión con las características del currículo que deben implementar.

Esto ocurre sobre todo en el caso de las escuelas con organización multigrado, es decir, aquellas donde un docente enseña a dos o más grados simultáneamente; la condición se intensifica cuando en un centro escolar sólo existe un docente que enseña a todos los grados y además cumple funciones de la dirección escolar, es decir, cuando se trata de una escuela unidocente. Entonces, en un aula multigrado se encuentran estudiantes de distintas edades y con distintos niveles de desarrollo biopsicosocial. Esto, en principio, no es una dificultad o barrera para el aprendizaje, sin embargo, las condiciones que se ofrecen a los docentes responsables de dichos grupos sí lo son.

Como se mencionó antes, el currículo de la educación básica es nacional y se concreta en una versión única a partir de la cual debe trabajarse en todo tipo de escuelas, con excepción de los centros comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que son multigrado, pero que sí cuentan con un modelo educativo⁶ para su tipo de organización derivado del currículo nacional. El resto de las escuelas multigrado, que, como se mostró en otros, capítulos no representan un porcentaje menor en ninguno de los tres niveles de la educación básica, debe trabajar con la misma propuesta con que lo hacen las escuelas no multigrado.

Las dificultades de la implementación de un currículo pensado para una escuela no multigrado resultan evidentes después de revisar sus características. Los docentes de las escuelas multigrado deben echar mano de herramientas didácticas de gran calado para enfrentar retos en la planeación, la intervención y la evaluación.

Para la preparación del trabajo de clase, los docentes deben revisar una gran cantidad de materiales. Por ejemplo, un docente que en su grupo tenga estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados tendrá que revisar además el programa de estudios respectivo a cada grado, para identificar los propósitos y los aprendizajes esperados correspondientes, y los LTG y los libros del docente, con el objetivo de identificar aquella información que resulta útil para el trabajo en el aula o a fin de reforzar lo trabajado en ésta. En el caso de los aprendizajes esperados, tendrá que identificar aquellos que se pueden trabajar simultáneamente y que permiten desarrollos cognitivos distintos, para lo cual tendrá que diseñar secuencias didácticas o actividades que le permitan avanzar en dichos desarrollos, y, cuando se trate de aprendizajes que no tienen continuidad en otro grado, deberá generar secuencias diferenciadas para que cada subgrupo de estudiantes pueda avanzar en su aprendizaje correspondiente. La tabla 4.1 muestra la cantidad de aprendizajes esperados por grado y por espacio curricular para la educación primaria; busca revelar la cantidad de información a partir de la cual el docente habrá de planear su intervención didáctica.

6 Respecto a este tipo de servicio se ofrece información en el capítulo 6.

Tabla 4.1 Aprendizajes esperados para la educación primaria¹

Espacio curricular/ Grado escolar	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Lengua materna/ Español	15	15	15	15	15	15
Lengua materna/ Indígena ²	65		78		69	
Lengua extranjera	36	31	32	31	36	31
Matemáticas	7	9	14	15	17	22
Conocimiento del Medio	11	11				
Ciencias Naturales y Tecnología			13	13	12	13
Historia, Paisajes y Convivencia en mi Localidad			15			
Historia				31	35	45
Geografía				17	17	18
Formación Cívica y Ética				16	16	16
Artes	15	16	14	15	13	13
Educación Socioemocional	25	25	25	25	25	25
Educación Física	6	6	6	6	6	6

¹ No se incluyen los aprendizajes correspondientes a Autonomía Curricular, porque éstos dependen de la oferta diseñada o contratada por la escuela.

² Aprendizajes organizados por ciclos, cada uno corresponde a dos grados escolares, el primero incluye a preescolar.

Fuente: elaboración propia a partir de las tablas de aprendizajes esperados del Plan y programas de educación básica. SEP (2017).

En relación con la intervención, el docente de grupos multigrado tendrá que echar mano de herramientas didácticas en las que pueda incorporar aprendizajes con distinto nivel de complejidad, o bien aprendizajes que corresponden a espacios curriculares distintos, por ejemplo, un docente que en su grupo tenga tercero y cuarto grados deberá haber previsto secuencias o actividades para espacios curriculares distintos, en el caso de tercero, Historia, Paisajes y Convivencia, y en el caso de cuarto, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética; aunque dichos espacios curriculares parten del mismo campo formativo, se podrá advertir que, conforme se avanza en la escolarización, los nombres de los espacios curriculares refieren a “saberes” más complejos o precisos. Entonces, es necesario que la intervención del docente respete las pretensiones de cada espacio para que los aprendizajes se alcancen, y, asimismo, reconozca los conocimientos previos con los que efectivamente cuentan los estudiantes,⁷ además de proponer actividades o situaciones con la demanda cognitiva adecuada para cada estudiante. Obviar esto puede derivar en intervenciones con demasiada complejidad o demasiado

7 Estudios como el de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ponen de relieve que algunas de las grandes barreras para el aprendizaje en esas aulas son lo poco consolidados que están los aprendizajes previos de los estudiantes y la constante necesidad por partir de conocimiento más básico, con lo que los estudiantes siempre tienen conocimientos correspondientes a un grado o nivel educativo inferior. Para más información véase: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

sencilla para los estudiantes, lo que a su vez puede implicar que pierdan interés o se sientan frustrados. Por ejemplo, un docente con estudiantes de primero y segundo grados enfrenta un reto importante al decidir su intervención en Lenguaje y Comunicación: los estudiantes de primer grado estarán apenas iniciándose en el proceso de lectoescritura y los de segundo podrían ya saber leer y escribir; tendrá también que tomar decisiones acerca de la mejor organización del grupo para el trabajo colaborativo entre estudiantes con distintos niveles de aprendizajes o para la puesta en marcha de las estrategias didácticas de cada espacio curricular, como el trabajo por proyectos.

El caso de la evaluación enfrenta la misma situación. El docente debe ser capaz de reconocer la progresión de los aprendizajes de los estudiantes que han trabajado contenidos distintos en forma simultánea, y tiene que poder reconocer dónde estaban y hasta dónde pudieron llegar, lo que supone el desarrollo de estrategias de evaluación que le permitan acopiar dicha información.

Como se pudo advertir en la tabla 4.1, la cantidad de contenidos escolares por desarrollar es numerosa por grado, y aumenta cuando se trata de un grupo multigrado, por lo que el cumplimiento cabal de los programas de estudio seguramente se ve comprometido; así lo documentó un diagnóstico hecho por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005, pp. 12-15).

A los retos anteriores se suma, en el caso de los docentes que atienden grupos multigrado en comunidades indígenas, la necesidad de que se domine la lengua de los estudiantes con los que se trabaja y se cuente con los materiales correspondientes a dicha lengua; de otra forma, además de la revisión y la programación mencionadas, será necesario prever estrategias para asegurar que la comunicación entre el docente y los estudiantes pueda ocurrir.

CONCLUSIONES

De esta manera, el currículo 2017 requiere de docentes con fortalezas didáctico-pedagógicas y disciplinares para su operación, por lo que su implementación cuando se está al frente de un grupo multigrado es una tarea de gran complejidad. La realidad que enfrentan los docentes de estas escuelas se desconoce en los documentos curriculares, pues, al omitir concreciones específicas para ese tipo de organización escolar o, cuando menos, orientaciones precisas para su desarrollo, esta tarea descansa en la labor docente.

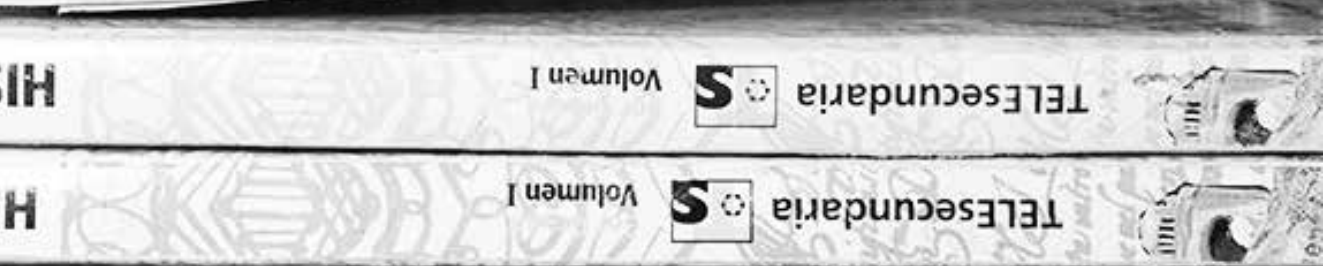
Los grupos multigrado en las escuelas públicas de educación básica podrían convertirse en verdaderas comunidades de aprendizaje donde las diferencias de edad y de desarrollo cognitivo, en lugar de representar barreras, sean posibilidades para promover un aprendizaje más autónomo y significativo; sin embargo, para que esto sea posible, se requiere de ciertas características curriculares y de docentes formados para integrar dichas comunidades, condiciones que en la actualidad no se cumplen. Con ello, lejos de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a las comunidades con mayor vulnerabilidad social, se ofrecen las peores y las que enfrentan los mayores retos; como se ha mostrado en otros capítulos, los niveles de logro en aquellas escuelas que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad y que en su mayoría son escuelas multigrado son los más bajos.

La deuda con los estudiantes que asisten a escuelas multigrado es grande; a pesar de las modificaciones que se hicieron al currículo recientemente, sigue sin haber una propuesta pensada para ese tipo de escuelas. Se mantiene, por el contrario, la apuesta de que sean los docentes, a partir de su conocimiento del contexto, quienes hagan las adecuaciones necesarias, tarea que requiere de formación para hacerlo con calidad. Como consecuencia, además de pensar en las características del currículo, es necesario pensar también en la formación inicial y continua de esos docentes que habrán de poner en marcha un currículo pensado para una escuela de organización unigrado.

Referencias

- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- LGE. Ley General de Educación (2018, 19 de enero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). Capítulo 4, El currículo nacional. En: *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor.
- INEE (2018). Capítulo 5, Calidad del currículo y de la organización escolar. En: *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2005). *Propuesta Educativa Multigrado. Retos Educativos de la propuesta multigrado*. México: autor.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: autor.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Escuelas multigrado: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas multigrado innovadas*. Cuadernos de Educación Básica para Todos. Santiago de Chile: autor.





Capítulo 5

Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México

Yolanda Leyva Barajas y Mirna Santamaría Barreto

INTRODUCCIÓN

El análisis de la práctica docente se ha llevado a cabo desde diversos puntos de vista, uno de los cuales tiene que ver con el modo en que el contexto y las condiciones de las escuelas en las que aquélla se produce la afectan. En el caso de la práctica de profesores de preescolar y primaria indígena y multigrado, telesecundarias (TS) y telebachilleratos comunitarios (TBC), adquiere características particulares por ubicarse en zonas de alta y muy alta marginación y, en la mayoría de los casos, en comunidades indígenas. La condición de marginación se refleja en la calidad de las instalaciones de la escuela, el aislamiento tecnológico, la alta migración y la falta de empleo de las familias, que les impide el acceso a bienes básicos para la subsistencia; por ello, se reportan niveles severos de desnutrición en los alumnos, rezago educativo y ausentismo. La falta de redes sociales y agentes que apoyen la formación de los docentes dentro y fuera de la escuela es otra de sus características.

Dadas las condiciones en que subsisten estas escuelas, y teniendo clara la importancia de la infraestructura, los materiales educativos, los recursos y la organización escolar para el logro de aprendizajes, en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se planteó un estudio exploratorio para conocer, desde la perspectiva de los propios profesores, cómo realizan su trabajo en el aula y en la escuela, con el fin de identificar las estrategias individuales o colectivas que llevan a cabo. Con este conocimiento se pretende, entre otras cosas, contar con elementos para comprender cómo las condiciones escolares y el contexto

socioeconómico y cultural afectan las prácticas docentes en las localidades más desfavorecidas de México.

Este capítulo contiene un análisis de los resultados del estudio sobre las condiciones en las que los docentes trabajan hecho como producto de las discusiones surgidas durante un seminario de escuelas multigrado efectuado con personal de diversas áreas de INEE, así como la revisión de investigaciones relacionadas con el tema de 2002 a la fecha. Dado el interés central del seminario, en este capítulo se presentan sólo los resultados del estudio que corresponden a las prácticas de los docentes de preescolar y primaria de escuelas indígenas y multigrado, así como de las telesecundarias multigrado (TSM). Si bien no todas las escuelas de preescolar y primaria indígenas son multigrado,¹ 76.5% de los preescolares indígenas lo son, frente a 35.3% de escuelas generales; mientras que 76.7% de las primarias indígenas son multigrado, contra 39.7% de primarias generales (INEE, 2018). Se incluye información de las prácticas docentes de TS, porque comparten problemas y características con las de preescolar y primaria, debido a que aquella modalidad se ofrece principalmente en las zonas de mayor marginación, y a que 21.3% de sus escuelas es multigrado (INEE, 2018).

Dadas las condiciones en que subsisten estas escuelas, y teniendo clara la importancia de la infraestructura, los materiales educativos, los recursos y la organización escolar para el logro de aprendizajes, el interés del estudio se centró en conocer cómo realizan su trabajo en el aula y en la escuela estos docentes, a fin de identificar las estrategias individuales o colectivas que llevan a cabo para trabajar con sus alumnos. Con este conocimiento se pretende contar con elementos para comprender cómo son las prácticas docentes en los distintos contextos de nuestro país.

La información se organizó en tres apartados. Primero se presenta una sección de antecedentes a manera de marco conceptual; en ella se retoma información de investigaciones sobre el contexto y las condiciones en las que operan estos tipos de servicios educativos, así como algunos datos que se recuperan de otras fuentes de información consultadas del propio INEE. En el segundo apartado se describen la metodología y los principales hallazgos del estudio exploratorio correspondientes a los docentes de los niveles preescolar y primaria de escuelas indígenas y multigrado y de TSM. Por último, se presentan algunas reflexiones sobre el trabajo docente que se lleva a cabo en aulas multigrado e indígenas, lo que los docentes refieren desde su experiencia para enfrentar los retos que representa la atención de niños, niñas y adolescentes de escuelas que no tienen las condiciones mínimas de operación. Estas reflexiones se enriquecieron de las diversas perspectivas a partir de las cuales se abordaron estos temas en las discusiones del seminario.

1 Para los fines del presente estudio, se definirá como multigrado a las escuelas que cuenten con un menor número de docentes que grados impartidos, por lo cual, si bien los datos se retoman del *Panorama Educativo de México 2017* (INEE, 2018), el empleo de una definición de multigrado diferente a la propuesta por el citado documento implica variaciones en las cifras totales de este tipo de escuelas.

ANTECEDENTES

De acuerdo con diversos estudios, existen múltiples factores que explican el fenómeno de la escuela incompleta, entre los que destacan: a) Decisiones de Estado basadas en la dispersión poblacional, el cálculo de la baja demanda del servicio y el alto costo que implicarían la construcción de escuelas en zonas aisladas y el mantenimiento de una planta docente completa: en esta línea subyace la perspectiva que plantea que estas poblaciones serán absorbidas por centros urbanos desarrollados, o bien, que por sí mismas alcanzarán el desarrollo (Estrada, 2015). b) La alta rotación de los docentes: dado que la escuela se ubica en zonas de difícil acceso, ya sea por falta de caminos o de transporte, los docentes, por lo regular noveles, buscan la cercanía con sus domicilios, frecuentemente ubicados fuera de la comunidad donde trabajan; además, refieren el desgaste económico y emocional que representa trabajar en dichos entornos (Hamel y Francis, 2006; Juárez, 2017), con lo cual la escuela se vuelve expulsora y no retenedora de docentes. c) La matrícula reducida por escuela y por grado: si la escuela no cuenta con el número determinado de alumnos, no se le asigna personal docente para cada grado ni figura directiva, lo que se traduce en un problema de incompatibilidad entre la demanda de la población y la normativa vigente.

Cualquiera que sea la causa que se destaque, las escuelas multigrado² representan un gran interés para la investigación social y educativa; por ello, se han documentado con profusión las condiciones de precariedad en que subsiste la mayoría de ellas, así como las diversas respuestas docentes a la contingencia y la diversidad de alumnos que asisten (Rockwell y Garay, 2014). Los resultados del estudio exploratorio también identificaron estas características, sobre todo, en las escuelas del servicio indígena. Desde su origen, estas escuelas incompletas se conceptualizaron como transitorias, provisionales, compensatorias e incluso como una necesidad para ampliar la cobertura del servicio público educativo en zonas rurales (Safa y Castañeda, 2000), por ello, se puede afirmar que no forman parte de un proyecto educativo; si bien se reconoce su existencia, las acciones estatales parecen haber apostado más por su subsistencia que por su consolidación.

La organización incompleta, específicamente la falta de un docente exclusivo para cada grado, se asocia con el fenómeno de la enseñanza multigrado, esto es, la coexistencia de niños inscritos en diferentes grados y con distintos niveles de desarrollo y aprendizaje en una misma aula y atendidos por un solo docente al mismo tiempo. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un aula multigrado han sido estudiados con diferente énfasis, como la gestión del tiempo en el aula, el nivel de logro de los estudiantes, la adaptación al currículo que realiza el docente, el tipo de materiales disponibles para la enseñanza, los métodos de enseñanza y aprendizaje y las ventajas del multigrado para el aprendizaje, entre otros

2 “En el ciclo escolar 2015-2016, en México 56.6% (39 442) de los preescolares tenía una estructura organizativa incompleta, es decir, no contaba con directores exclusivos para desarrollar las tareas propias del cargo, pues también desempeñaban labores docentes frente a grupo. Esto mismo ocurría en 46.1% (40 323) de las escuelas primarias y en 41.3% (14 648) de las secundarias. Cuando se realizó este mismo análisis entre las escuelas públicas de educación básica, se encontró que 66.4% de los preescolares, 50.2% de las primarias y 45.6% de las secundarias no contaban con una estructura organizativa completa” (INEE, 2017, p. 340).

(Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora, 2010; Cruz y Juárez, 2017; Juárez y Lara, 2018; Jiménez, 2015). Se ha documentado a tal punto su existencia que nadie pone en duda que forman parte de la oferta del Sistema Educativo Nacional (SEN). De acuerdo con las estadísticas, como se muestra en la tabla 5.1, han prevalecido y siguen representando una proporción importante del SEN.

Tabla 5.1 Escuelas donde se imparte enseñanza multigrado, por nivel y tipo de servicio

Nivel educativo	Tipo de servicio educativo	Total nacional por tipo de servicio	Número de escuelas multigrado por tipo de servicio	
			Abs.	%
Preescolar ¹	General	59 712	21 054	35.26
	Indígena	9 838	7 524	76.48
	Comunitario ²	18 237	16 625 ³	91.16
	Total nacional	87 787	45 203	51.49
Primaria ⁴	General	77 090	30 613	39.71
	Indígena	10 195	7 822	76.72
	Comunitaria ⁵	10 268	9 336	90.92
	Total nacional	97 553	47 771	48.97

¹ Incluye escuelas de 1 docente que atiende 2 grados, 1 docente que atiende 3 grados y 2 docentes que atienden 3 grados.

² Incluye espacios educativos con 1 LEC que atiende 2 grados, 1 LEC que atiende 3 grados y 2 LEC que atienden 3 grados.

³ El número de escuelas preescolares multigrado puede estar subestimado; aquellas escuelas que reportaron cero docentes se consideraron como completas.

⁴ Incluye escuelas con 1 y hasta 5 docentes donde al menos 1 de ellos imparte más de un grado.

⁵ Se consideró como primarias comunitarias multigrado a aquellas que contaban con 1 docente para 2 o 3 niveles, o 2 docentes para tres niveles.

Fuente: Elaboración propia con base en el *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior.*

A pesar de esta magnitud de la enseñanza multigrado (Estrada, 2015), se identifican pocos estudios donde el docente sea el objeto de atención, como sus tipos de trayectorias, las motivaciones de su elección profesional, los factores que influyen en su permanencia en escuelas generales e indígenas multigrado o las estrategias colectivas que han diseñado para la colaboración entre pares, por mencionar algunos tópicos de interés donde la práctica educativa del docente sea el centro de atención.

Lo que se ha documentado sobre los docentes que trabajan en zonas de alta y muy alta marginación es que son jóvenes, noveles en la docencia y, por lo regular, no viven en la comunidad donde se ubica la escuela, aunque sí provienen de entornos similares (Fierro, 1991; Bustos, 2007). En el servicio indígena sí se ha identificado que algunos docentes viven en la comunidad donde trabajan, aunque éstos constituyen una minoría (López-Quintero, 2017). De acuerdo con los resultados del estudio, antes de la entrada en vigor del Servicio Profesional Docente (SPD) se enviaba a los docentes más jóvenes a estas escuelas de manera discrecional,

a veces por no cumplir con un promedio mínimo su egreso de las Normales, por herencia de la plaza, e incluso como un castigo o por considerarse parte del ritual de iniciación a la docencia. Con la entrada en vigor del SPD a partir de 2014, no se ha resuelto aún la discrecionalidad y existen lugares donde las plazas docentes siguen siendo causa de conflicto; aún falta transparentar las plazas disponibles y la forma como la autoridad educativa las asigna a los docentes en escuelas multigrado, ya sean del servicio general o el indígena. Los docentes que ingresaron por concurso de oposición refieren haber enfrentado resistencias, bloqueos y el rechazo a su presencia en la escuela.

Un docente que concursa para ingresar al servicio general o indígena no es evaluado en específico para la enseñanza multigrado sino en general como docente del nivel correspondiente (preescolar, primaria y secundaria). En el servicio indígena sucede lo mismo: se le evalúa como docente para educación indígena, no para educación indígena en escuela multigrado. Por ello, algunos de quienes participaron en el estudio refieren con sorpresa el hecho de ingresar a escuelas unitarias o bidocentes. Los problemas a los que se enfrentan los docentes están asociados estrechamente con la organización de la escuela, las condiciones materiales, las capacidades económicas y educativas de las familias de los alumnos y la diversidad sociocultural y lingüística. En este sentido, las escuelas preescolares y primarias ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación representan un reto para la enseñanza de calidad, principalmente en escuelas unitarias, bidocentes o sin director exclusivo.

METODOLOGÍA

Participantes en el estudio

En el estudio participaron docentes de preescolar indígena, preescolar en escuela multigrado, primaria indígena y primaria en escuela multigrado.³ Como se observa en la tabla 5.2, se contó con la participación de 2186 docentes en la discusión colegiada en Consejos Técnicos Escolares (CTE) y Consejos Técnicos de Zona (CTZ) de 30 entidades del país, los cuales llenaron un cuestionario breve de manera colectiva. También participaron 4766 docentes a través del cuestionario de participación abierta en línea, vinculado a la página del Instituto. Además, en los grupos focales realizados en 11 entidades participaron 119 docentes.

3 El estudio abarcó también a los docentes de TS y TBC; en este capítulo se presentan sólo los datos que corresponden a las escuelas de preescolar y primaria multigrado, tanto generales como indígenas.

Tabla 5.2 Participantes en el estudio exploratorio por estrategia, nivel y tipo de servicio

Técnica de recogida de información	Docentes participantes				Total
	Preescolar indígena	Primaria indígena	Preescolar multigrado	Primaria multigrado	
Grupos focales	26	41	25	27	119
Cuestionario breve CTE/CTZ	512	671	491	512	2186
Cuestionario de participación abierta en línea	102	185	396	1778	2461
Total	640	897	912	2317	4766

Fuente: elaboración propia.

El estudio se realizó con un diseño mixto para la recolección y el análisis de la información utilizando tres estrategias de investigación:

1. **Discusión colegiada.** La dinámica empleada para realizar esta estrategia consistió en el planteamiento de cinco preguntas abiertas por parte de un moderador a los asistentes de algunos de los CTE o de los CTZ, para su discusión en colegiado en 30 entidades federativas. Un secretario registró las respuestas, producto del consenso entre los docentes participantes.
2. **Grupos focales.** La dinámica empleada para realizar esta estrategia consistió en que un moderador dirigiera una conversación a partir de un guion con siete preguntas detonadoras. Las sesiones fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. Se llevaron a cabo 26 grupos focales en 11 entidades con mayor proporción de escuelas multigrado: Chiapas, Estado de México, Guerrero, Guanajuato, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.
3. **Cuestionario de Participación Abierta.** La dinámica empleada para realizar esta estrategia consistió en poner a disposición de los docentes un cuestionario en línea en el microsítio del Instituto. El cuestionario era de respuesta voluntaria y contenía 40 ítems de respuesta cerrada y abierta. Su difusión se realizó a través de diferentes medios de comunicación (redes sociales, radio) y también mediante invitación a las Direcciones del INEE en las entidades, así como a través de autoridades educativas locales (AEL). En total, se recuperó la información de 4 728 registros.

El diseño para el análisis consideró la naturaleza de la información obtenida, por lo que se decidió el uso de tres técnicas acordes a cada fuente. Para las respuestas abiertas de los cuestionarios aplicados en los CTE y CTZ se elaboró un libro de códigos a fin de sistematizar cuantitativamente las respuestas. El libro de códigos también se usó para la codificación de las preguntas abiertas del Cuestionario de Participación Abierta.

De los grupos focales se obtuvieron transcripciones literales, por lo que se optó por una aproximación interpretativa de las narrativas para construir categorías de análisis. Por último, las preguntas cerradas del Cuestionario de Participación Abierta se analizaron con estadística descriptiva.

La estructura del análisis se orientó por las siguientes dimensiones y factores:

1. **Dimensiones de la práctica docente:** planeación de las clases, intervención en el aula y evaluación de aprendizajes.
2. **Factores que impactan la práctica docente:** funciones de gestión escolar, formación docente, evaluación del desempeño y contexto sociocultural y lingüístico.

Resultados

De acuerdo con los resultados del estudio, los docentes de este tipo de servicios educativos establecen una relación directa entre las condiciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y familiares de sus alumnos; las actividades de enseñanza que éstos pueden realizar y los aprendizajes que pueden alcanzar. Entre los factores que afectan la enseñanza y el aprendizaje, los docentes de todos los niveles educativos señalan la pobreza extrema y la marginación en la que se ubican la escuela y la comunidad en general; el bajo nivel educativo de las familias, y la diversidad de sus aulas. En el caso de las escuelas de preescolar y primaria indígena, además surgió el problema de la desubicación lingüística.

Bajo nivel educativo de las familias: Las familias no pueden realizar un acompañamiento de las tareas ni pueden supervisar el avance del aprendizaje. Además, en muchos contextos de escuelas indígenas de primaria las familias tienen bajas expectativas sobre la educación de sus hijos y básicamente demandan la alfabetización en español.

Desubicación lingüística: El docente no domina la lengua de sus alumnos y sus alumnos no entienden la lengua del docente. La diversidad lingüística en el aula afecta no sólo la comunicación básica entre el docente y el alumno, sino también la adquisición y el desarrollo de conocimientos y habilidades educativas de los alumnos monolingües de lengua indígena. También afecta la comunicación intercultural; si el docente no comprende la lengua y la cultura de sus alumnos, es difícil que pueda diseñar estrategias de aprendizaje significativo.

Rezago educativo: Ya en el nivel primaria, los docentes manifiestan una preocupación por la nivelación, dado el rezago educativo de algunos de sus alumnos. Éstos principalmente en primaria indígena, muestran insuficiencias, lo que obliga a los docentes a diseñar procesos de nivelación con algunos de ellos; sin embargo, no pueden desarrollar adecuadamente la atención focalizada cuando no dominan la lengua del estudiante. Llama la atención que el rezago educativo, desde la perspectiva de muchos docentes, es imputable a las condiciones de los estudiantes o a los mismos estudiantes, y no a la pertinencia de la educación, dados el contexto de una lengua distinta a la que usa el docente y un currículo que no les resulta significativo.

Condiciones escolares

Comunidades pobres y precarias: La comunidad y la escuela, en la mayoría de los casos, no cuentan con la infraestructura básica: luz, agua, baños, aulas o aulas pequeñas (para grupos numerosos); tampoco tienen materiales educativos pertinentes a los modelos educativos, ni cuentan con acceso a infraestructura tecnológica.

Currículo oficial no pertinente: En el multigrado los docentes señalan que el currículo no está pensado para escuelas multigrado; la forma secuencial y acumulativa de conocimientos y aprendizajes no es acorde a la situación que enfrentan las aulas multigrado, donde se requiere trabajar en niveles de complejidad de distintos contenidos en un mismo día para diferentes alumnos reunidos en una sola aula. Ante este panorama, los docentes, tanto de educación indígena como de multigrado, señalan que realizan una selección de contenidos según las necesidades de sus alumnos y lo que es posible enseñarles de acuerdo con las condiciones escolares y su propia formación docente.

Carencia de materiales didácticos pertinentes: Los materiales didácticos oficiales no son pertinentes para aulas multigrado, ni para los contextos socioculturales en los que se encuentran los tipos de servicio que son objeto de estudio. De manera puntual los docentes de educación indígena señalan que no existen materiales en la lengua indígena que enseñan;⁴ este problema tiene dos causas: por un lado, no existen materiales educativos en todas las lenguas, y, por el otro, si existen, no les llegan a sus escuelas. Cuando los programas y libros sí están disponibles para el docente y él la domina, se enfrenta a la falta de materiales didácticos; ello le implica diseñar sus propios materiales educativos, o en conjunto con otros docentes, si trabaja en escuelas no unitarias. Para esta tarea, el docente también señala falta de formación y refiere el trabajo entre pares como una forma de subsanar este problema. El trabajo entre pares lo realizan en los CTZ, o bien a través de pequeñas redes de maestros.

En el caso de profesores de escuelas indígenas, se vive también una *tensión lingüística* cuando el docente habla la lengua de los alumnos, ya que, por una parte, éste debe recuperar el uso de la lengua indígena en la escuela y la comunidad, y algunos padres exigen que se les enseñe español a los niños.⁵ Algunos niños se avergüenzan de hablar su lengua indígena, y los profesores tienen que atender expectativas y demandas que se contraponen entre sí. La enseñanza en español y para español es una prioridad en los planes y programas, y cuando el docente se concentra a ello, no se enfoca del todo en los aprendizajes, sino en la adquisición de la lengua, lo cual genera un avance lento en la adquisición de los aprendizajes. Esta situación además provoca una *tensión curricular*, ya que, si el docente se enfoca en enseñar en lengua indígena para que los alumnos desarrollen los

4 Si bien los docentes pueden hablar en una lengua como el zapoteco, sus alumnos pueden hablar una variante lingüística que ellos no dominan.

5 Es importante señalar que la escuela está diseñada para trabajar en español (materiales, conceptos y propósitos nacionales y globales llevan a tomar esta decisión); los padres saben que sus hijos van a aprender español y siguen enseñando la lengua materna en el hogar, porque cumple funciones sociales distintas, y la escuela está fuera de éstas.

aprendizajes, entonces no favorece la adquisición del español ni su trayecto al siguiente nivel educativo, aspecto que ya se había reportado en otros estudios, como el de Turra, Ferrada y Villena (2013).

Formación docente no especializada: Los docentes refieren no tener experiencia en educación indígena y se declaran poco familiarizados con la forma en que un alumno indígena podría aprender los contenidos del currículo. Los docentes enfrentan el multigrado con estrategias diversas sin haber sido formados en una metodología para ello. Otro aspecto que surgió como tema importante en todos los niveles educativos fue el de los alumnos con discapacidad, que requieren ciertas adaptaciones, para lo cual los docentes no están preparados y, en muchos casos, no cuentan en su localidad con personas especializadas que puedan apoyarlos en la detección y el seguimiento de estos alumnos.

Organización escolar: La condición multigrado en estas escuelas implica que los docentes deben desempeñar, además de la docencia, funciones de gestión escolar, de mantenimiento de la escuela y de trabajo comunitario. Los docentes de primaria preescolar refieren la participación de las familias y la comunidad en la vida escolar, con padres de familia que los apoyan con labores de vigilancia, construcción y mantenimiento de la escuela, así como en la limpia de veredas y caminos. En escuelas que no son unitarias destacan un trabajo colaborativo entre pares a fin de apoyarse para llevar a cabo las labores de gestión y apoyo.

PRÁCTICAS DOCENTES EN FUNCIÓN DEL NIVEL Y TIPO EDUCATIVO

A partir de los resultados del estudio y la revisión de literatura especializada, se puede decir que la enseñanza en las zonas de alta y muy alta marginación, regularmente zonas indígenas y rurales, ha originado respuestas educativas diversas. No se ha establecido con claridad si las estrategias que utilizan los docentes son las más adecuadas para el logro de los aprendizajes en niños y jóvenes indígenas y en niños y jóvenes rurales; los estudios de caso, aunque vastos, son muy limitados en sus objetivos, y hasta el momento no se ha llevado a cabo un análisis que permita poner en perspectiva las distintas propuestas. Lo que ha quedado establecido es que en el proceso educativo entran en juego otras variables que están afectando el nivel de logro, como la pobreza extrema, las condiciones de la escuela, la organización escolar, el currículo y los materiales educativos disponibles.

De acuerdo con el análisis, en las narrativas de docentes de *preescolar multigrado* se identificó un mayor dominio pedagógico y un manejo más ágil que en los docentes de los demás niveles educativos respecto a las nociones de diagnóstico, planeación didáctica, secuencia didáctica y evaluación formativa. Al referir la forma en que preparan sus clases,⁶ los docentes de preescolar aluden a que realizan las siguientes actividades:

6 El estudio se propuso indagar sobre el trabajo previo a la intervención en el aula, para conocer si se establecen objetivos de aprendizaje y actividades intencionadas.

- Elaboran un diagnóstico mediante la observación detallada para determinar el nivel de desarrollo físico y actitudinal de sus alumnos. También refieren la necesidad de hacer entrevistas con los padres, para contrastar sus propias impresiones o bien para recabar más información sobre el niño.
- Llevan a cabo planeación colectiva tomando decisiones para definir los objetivos de aprendizaje en un periodo determinado. La planeación es colectiva, porque se decide en los CTZ o en conjunto con los otros docentes del preescolar, cuando no es unidocente.
- Diseñan proyectos para el trabajo en el multigrado; hacen uso de diversas actividades encaminadas a cumplir un solo objetivo de aprendizaje integrando a todos los grados que atienden. Argumentan que el trabajo por proyectos también les permite integrar distintos campos formativos y diferentes secuencias didácticas.
- La evaluación formativa la hacen mediante técnicas cualitativas; refieren el uso de diarios, bitácoras y cuadernos para el registro del avance de cada niño.
- Una práctica usual que surgió es la intervención colectiva; refieren que intercambian grupos del mismo preescolar o a algunos niños, para reforzar algún contenido o aprendizaje esperado.

En el caso de *primaria multigrado*, los docentes refieren constantemente la dificultad de trabajar un mismo contenido en diferentes grados, o diferentes contenidos con un mismo grupo de diversos grados que conviven en una misma aula; la mayor complejidad fue identificada en el servicio indígena multigrado, porque, además de organizar las actividades diferenciadas, los docentes deben resolver cómo trabajar sin una comunicación fluida con sus alumnos. Los docentes emplean diversas estrategias para organizar su enseñanza. También hay referencia reiterada al trabajo transversal; aunque no lo refieren como proyectos, los docentes organizan el trabajo en el aula en torno a temas comunes o transversales con actividades diferenciadas de acuerdo al grado y las características de los estudiantes. Se describen también algunos intentos de trabajo interdisciplinario, buscando la articulación entre los diferentes campos formativos para abarcar lo más posible los contenidos curriculares.

Respecto a la evaluación de aprendizaje, señalan que tiene un sentido de control para ellos; es una forma de obligar a los alumnos a estudiar y representa también una forma de incentivar la escolarización, ya que no tiene consecuencias negativas para sus alumnos. Los docentes de primaria indígena refieren la necesidad de ser flexibles con su enseñanza, ya que el avance depende de diversos factores que no pueden controlar. Como parte de sus estrategias comunes, refieren la segmentación de su grupo identificando ciertas cualidades culturales, de desarrollo y de aprendizaje.

En los niveles de preescolar y primaria se identificaron rasgos coincidentes en la forma como organizan la enseñanza los docentes tanto de educación indígena como de escuelas multigrado; a partir del análisis de sus respuestas se construyeron las siguientes categorías para describir la enseñanza: precaria, adaptada, focalizada y asistida, ya que, al describir qué elementos consideran y a cuáles les

dan más importancia, aluden a las condiciones del contexto escolar y comunitario de la escuela donde trabajan, y hacen énfasis reiterado y sentido en las características de sus alumnos. A continuación se describe en qué consiste cada una de estas categorías:

Enseñanza asistida: En la educación indígena se asocia a la falta del dominio de la lengua extranjera de los alumnos en comunidades indígenas y migrantes, lo cual obliga al docente a asistirse mediante *monitores* para comunicar instrucciones básicas, traducir contenido e incluso guiar a los compañeros en las actividades. El docente se puede apoyar en niños que hablan mejor el español, en padres de familia para el caso de preescolar, en otro docente o en algún miembro de la comunidad.

En las escuelas multigrado no indígenas también se alude a la asistencia de niños “más adelantados”, lo cual implica para el docente una forma de organizar al grupo y apoyarse en quienes considera que pueden ayudar a los alumnos menos avanzados. Esta experiencia también ha sido documentada por diversos autores como parte de las estrategias de enseñanza que los docentes de multigrado han implementado en México y en otros países para atender a todos sus alumnos e intercambiar los aprendizajes que confluyen en un aula multigrado (Hry-Beihammer y Hascher, 2015; Pridmore, 2007; Romero *et al.* 2010; Rodríguez, 2004).

Enseñanza precaria: En las escuelas multigrado el entorno condiciona las actividades que el docente puede realizar con sus alumnos. Dados los altos niveles de analfabetismo y desnutrición extrema, éste debe considerar actividades limitadas en recursos físicos y materiales, incluyendo el tipo de tareas que puede solicitar a los estudiantes. La escuela es vista como un medio para la subsistencia, que permea las situaciones de enseñanza y aprendizaje que puede diseñar el docente, y, en ese sentido, hay un límite definido por las capacidades de la escuela y la comunidad.

En escuelas indígenas, los docentes señalan que la mayor expectativa es aprender a leer y escribir en español para trabajar. La precariedad la perciben los docentes al intentar llevar a cabo las actividades de enseñanza establecidas en un currículo que no está pensado para estos entornos. Sin embargo, hay un capital importante que subyace en la interacción entre la escuela, el docente y la comunidad. Los docentes experimentan la comunalidad durante todo el día y todos los días, pues se hace presente en las aulas. Hay una fuerte apropiación del espacio escolar por la comunidad.

Los docentes que crecieron en una comunidad indígena y llevan más años en el servicio lo experimentan de forma más natural que los de recién ingreso, quienes se ven confrontados por la presencia constante de la comunidad en la escuela. Al no haber límites entre el espacio escolar y el comunitario, es común que los docentes terminen involucrados en actividades políticas, culturales y religiosas, las cuales perciben como parte de su trabajo; al respecto, algunos señalaron que la evaluación docente debería considerar estas actividades que trascienden su trabajo en el aula y que absorben una gran parte de su tiempo.

Este hallazgo del estudio es confirmado por diversos autores que señalan la estrecha interrelación física, emocional y educativa entre la escuela indígena

y la comunidad, como lo señalan García y Velasco (2012). El contexto indígena es un todo con la escuela; la enseñanza y el aprendizaje no suceden sólo en el aula (Sierra, 2010; García y Velasco, 2012; López-Quintero, 2017). Además, se identifica una cualidad colectiva en la forma del aprendizaje; las estrategias individuales son poco útiles para la enseñanza en escuela indígena. Por ello, se puede decir que el multigrado puede ser una modalidad adecuada para las escuelas indígenas; el problema es que hasta ahora no ha sido una acción intencionada e institucionalizada, sino más bien una respuesta contingente.

Enseñanza adaptada: Se refiere a la cualidad de la enseñanza que se identifica en el multigrado (general e indígena). Los docentes refieren que la coexistencia de diferentes cualidades de desarrollo y aprendizaje de los niños que conviven en una sola aula los obliga a efectuar un cambio constante de actividades, objetivos y expectativas. Los docentes adaptan contenidos, actividades y tareas en función de la asistencia de los alumnos, la comunicación que pueden establecer con ellos, la valoración del progreso, los materiales disponibles y el número de docentes en la escuela, por mencionar algunos. El control de lo que sucede en el aula no está del todo en sus manos y por ello perciben como innecesario prever. La contingencia es una constante en estas escuelas y, por ello, deciden adaptarse a las condiciones del día en función de si contarán con materiales, alumnos, alimentos, tareas e incluso que el clima les permita llevar a cabo la clase.

Enseñanza focalizada: Los docentes refieren que es poco útil seguir un programa, sobre todo porque no hay uno que les permita abordar los contenidos con diferente nivel de dificultad para cada grado que atienden al mismo tiempo, o diferentes contenidos de forma transversal. Por ello, formulan sus propios objetivos, esto es, a partir de lo que detectan que cada estudiante o grupo de estudiantes necesita. Los docentes establecen actividades diferenciadas, las cuales pueden no estar relacionadas con el grado en que se encuentra formalmente el alumno ni con el progreso de un determinado programa, más bien parten de su propia valoración sobre lo que requiere aprender el estudiante desde cuestiones básicas como tomar el lápiz, escribir, deletrear y leer hasta otras más complejas como escribir una poesía, investigar, aprender español, etcétera.

La focalización también incluye la atención diferenciada de los docentes. Éstos señalan que identifican a los alumnos "más atrasados", con menos apoyo en casa o con más problemas para comprender, y les brindan acompañamiento dentro o fuera del aula. En grupos con diferentes grados, la atención focalizada sólo puede ser para unos cuantos. Ésta no puede desarrollarse adecuadamente cuando el docente no domina la lengua del alumno. Tal tipo de estrategia se identificó también en la Propuesta Educativa Multigrado 2005, la cual, por cierto, es muy reconocida y valorada entre los docentes de primaria con más años en el servicio. Sin embargo, les es ajena a los de recién ingreso.

Otro hallazgo importante del estudio fue lo relativo al trabajo de los docentes de TSM, dado que es una modalidad escolarizada que se ofrece desde 1968 para el nivel secundaria, fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas y alejadas de los centros urbanos. Debe tomarse en cuenta que, de acuerdo con los índices de marginación establecidos por el Consejo Nacional de Población

(CONAPO) (2012a; 2012b), 76.7% de las TS se ubica en el nivel de alta o muy alta marginación (INEE, 2018).

El modelo educativo de la TS se basa en utilizar los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital, para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante que el modelo implica que un docente se haga cargo de cada uno de los tres grados (SEB, 2011), cuando no se cuenta con la plantilla de tres docentes, se puede considerar que es multigrado. Para el ciclo escolar 2016-2017, el número de TSM fue de 3 990, esto es, 21.33% del total de TS, dado que en muchas localidades rurales e indígenas es la única opción para continuar con la educación obligatoria (Santos, 2001). Asimismo, la precariedad de las escuelas de TSM implica la carencia de recursos tecnológicos, lo que significa que no tienen acceso a los principales componentes del modelo de TS.

La práctica de los docentes que atienden este tipo de servicio comparte muchas de las características que se han expuesto, pues enfrentan los mismos problemas que los de preescolar y primaria multigrado. No obstante, a diferencia de éstos, casi la mitad de los docentes de TS no tiene formación inicial docente: son profesionistas de distintas disciplinas, como agrónomos, ingenieros civiles y administradores, e incluso de carreras tecnológicas y artes con nivel superior. Si bien podría pensarse que esta formación es una ventaja para la implementación del modelo, también es cierto que se han documentado las dificultades de estos docentes para desarrollar actividades didácticas con propósitos pedagógicos claros.

Por otra parte, los alumnos de las TS en general y principalmente en las TSM muestran un perfil de egreso de la primaria que no cumple con los estándares de ingreso en la secundaria; manifiestan insuficiencias en comprensión lectora, ortografía y operaciones matemáticas básicas, lo que obliga al docente a cambiar su forma de trabajo en el aula. Además de la carencia de infraestructura y las condiciones de precariedad ya planteadas por los docentes de preescolar y primaria multigrado, los docentes de TS manifiestan como un factor que les dificulta cumplir con el calendario y el programa establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) la falta de materiales didácticos de los programas oficiales (plan 2011). Los docentes de más antigüedad refieren usar los materiales educativos diseñados para el modelo educativo del programa 2006, como las "parrillas de programación"; la dosificación de bloques y contenidos; el libro del maestro; el libro del alumno, y videos de la red. Dado que en el plan 2011 no se elaboraron materiales didácticos para la modalidad de TS, tienen que adaptar los materiales existentes de 2006 a los contenidos del programa oficial.

Es por ello que la organización de la enseñanza en las TS en general y, particularmente, en las TSM, de acuerdo con los docentes, está condicionada por la carencia de recursos, materiales, infraestructura y servicios tecnológicos, que generalmente representa problemas para la planeación de las clases y para cumplir con los aprendizajes esperados en el programa de estudios. Algunas de las características de la preparación de las clases de los docentes de TS son las siguientes:

En cuanto a la planeación, si bien cuentan con un formato genérico para realizarla, detallan dos tipos de planeaciones: una formal, de carácter institucional y administrativo, que deben entregar, y otra informal, que es la que efectivamente utilizan. Refieren el trabajo colectivo aprovechando los CTE, en donde principalmente se modifican y realizan las adecuaciones a las planeaciones según las necesidades de cada escuela. Las dosificaciones son planeadas con carácter semanal, pero esto varía según el avance de los alumnos. La preparación de las secuencias didácticas suele llevar de dos a siete horas, en muchas ocasiones fuera del horario escolar.

Al detallar la forma en que organizan las actividades para su grupo, los docentes refieren la elaboración de un diagnóstico, principalmente para identificar el nivel de conocimientos sobre un tema, las características actitudinales y las expectativas de sus alumnos. El diagnóstico lo realizan mediante entrevistas a padres de familia, visitas domiciliarias y algunos mencionan la aplicación de pruebas. Con base en éste, determinan los insumos que requieren para las actividades y los documentos para planear, como el Programa de estudios 2006 y 2011 y el Libro de texto 2011: secuencias, enfoque de la asignatura y aprendizajes esperados, con base en los cuales hacen adecuaciones a los materiales de 2006 (parrillas, libro del estudiante y guía del maestro). Después, analizan las condiciones en las que realizarán las actividades para adaptar su planeación.

CONCLUSIONES

La historia del multigrado en México muestra que su existencia y permanencia están vinculadas a la forma en que se ha asumido la prestación del servicio público de la educación en zonas de alta y muy alta marginación, cuya prioridad ha sido la ampliación de la cobertura en función de dos indicadores: número de alumnos por escuela y tamaño de la localidad. Dicha condición explica por qué más de 80% de las escuelas multigrado se ubica en zonas rurales e indígenas, donde el número de alumnos por escuela es menor que en las urbanas.

La existencia de las escuelas multigrado se ha basado en el supuesto de que las condiciones que las originaron no serían permanentes y que en el mediano plazo se modificarían, además del objetivo de ampliar la cobertura bajo un principio de cantidad y no de calidad. Sin embargo, puede decirse que las escuelas rurales e indígenas multigrado han sido una constante en zonas marginadas durante por lo menos, 50. Por lo tanto, el supuesto antes mencionado resulta difícil de sostener. Se debe considerar una nueva forma de atender a estas poblaciones bajo principios de equidad y del derecho a una educación de calidad.

Los hallazgos aquí presentados coinciden con los de los autores citados, que han formulado argumentos en favor de la enseñanza multigrado, porque representa la posibilidad de intercambio de experiencias, aprendizajes, saberes y culturas en una misma aula. Si bien las condiciones en que han trabajado estos docentes les han permitido generar respuestas educativas diversas ante la falta de un proyecto de servicio educativo con acciones intencionadas y sistémicas, es importante resaltar que el multigrado ha sido una consecuencia no intencionada. Los resultados de este estudio hacen evidente que cualquier proyecto para elevar la calidad de

la educación en estas escuelas debe pasar por una revisión de las prácticas de los docentes y reconocer las estrategias que han surgido de ellos mismos, algunas sólo como respuestas contingentes, pero otras como proyectos pedagógicos con amplia aceptación entre el conjunto de docentes y con buenos resultados educativos.

Es evidente la necesidad de formular un servicio educativo que recupere el aprendizaje de los docentes y las comunidades, que sea viable y factible de sostener en las condiciones de vida actuales, pero que al mismo tiempo genere las oportunidades de educación de calidad a las que todo individuo tiene derecho en nuestro país. La suposición de que las condiciones referidas por los docentes de alta migración, pobreza extrema, desnutrición, monolingüismo, desplazamientos por inseguridad y violencia, entre otras que originan estas características poblacionales, cambiarán radicalmente en el corto plazo es poco realista. Por tanto, resulta importante considerar la necesidad de crear variantes al servicio general, con enfoque intercultural, que puedan prioritariamente ser ofrecidas en las zonas rurales donde también existe población indígena e incluso migrante.

Las políticas internacionales y nacionales que constituyen el marco normativo de atención a estas poblaciones, si bien parecen muy pertinentes, se deben concretar en programas efectivos que, además de proporcionar la infraestructura y el equipamiento adecuados a este tipo de escuelas, consideren la importancia de fortalecer la práctica docente y de gestión escolar, incluyendo en los programas de formación inicial y continua estrategias de atención multigrado. También se requiere el diseño y el desarrollo del currículo bajo un modelo educativo intercultural con la elaboración de materiales didácticos que tomen en cuenta la diversidad de contextos socioculturales, étnicos y lingüísticos. Consideramos que los resultados de este estudio proporcionan orientaciones relevantes para recomendaciones de políticas educativas que permitan en el corto plazo canalizar mayores esfuerzos y recursos a este tipo de servicios, fortaleciendo la figura de docentes y directivos escolares que puedan enfrentar con más elementos los retos de la atención de niños y jóvenes históricamente excluidos del sistema educativo.

Ello implica reformular el concepto de escuela y del servicio educativo que se diseña para las poblaciones más desfavorecidas de nuestro país. Los resultados aquí expuestos refuerzan la idea de formular, para las poblaciones que viven en zonas de alta y muy alta marginación, un servicio educativo que recupere el aprendizaje de los docentes y las comunidades, que sea viable y factible de sostener en las condiciones de vida actuales, pero que al mismo tiempo genere las oportunidades de educación de calidad a las que todo individuo tiene derecho en nuestro país.

Consideramos que los resultados de este estudio proporcionan insumos relevantes para orientar directrices en materia de política educativa a fin de canalizar mayores esfuerzos y recursos a quienes históricamente han sido excluidos del sistema educativo. Las evidencias de diversos estudios y los propios hallazgos de éste exponen la diversidad de problemas que caracterizan a las escuelas multigrado; por ello, es importante diseñar una tipología que apunte a distinguir los elementos clave que hacen del multigrado un tipo de servicio en sí mismo.

Referencias

- 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 del Profesorado*, 11(3), pp. 6-26. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- CONAPO. Consejo Nacional de Población (2012a). Índice de Marginación por Localidad 2010. Base de datos. México: autor.
- CONAPO (2012b). Índice de Marginación Urbana 2010. Base de datos. México: autor.
- Estrada, M. M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), pp. 43-62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=270>
- Fierro, C. (1991). *Ser maestro rural ¿una labor imposible?* México: SEP.
- García, O., y Velasco, P. (2012). Insufficient Language Education Policy: Intercultural Bilingual Education in Chiapas. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(1), pp. 1-18.
- Hamel, R. E., y Francis, N. (2006). The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum. *Language, Culture & Curriculum*, 19(2), pp. 171-188.
- Hyry-Beihammer, E. K., y Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, pp. 104-113. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Informe del desarrollo y resultados de las reuniones presenciales con educadores de las regiones de las comunidades consultadas en 2014. Documento interno de trabajo.
- INEE (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. México: autor.
- Jiménez, N. (2015). El uso tzeltal y el trabajo docente en una aula de escuelas multigrado. Tesis de licenciatura en Educación Indígena. Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/31654.pdf>
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador. *Sinéctica*, (49), pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/home.oa>

- Juárez, D., y Lara, E. (2018). Proceso de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 31, pp. 149-263. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>
- López-Quintero, A. E. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena. El caso del Valle de Mezquital, Hidalgo, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), pp. 1257-1280. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade clases in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), pp. 559-576.
- Rockwell, E., y Garay, C. (2014). La escuela unitaria en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(3), pp. 1-24. Recuperado de: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista>
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En: Benavides, M. (ed.). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (pp. 131-192). Lima: GRADE. Recuperado de: http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/160/LIBROGRADE_EDUCACIONPPEQUIDAD_CAP3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L., y Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *Revista de Investigación Educativa*, 10, pp. 1-62. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie>
- Safa, E., y Castañeda, H. (2000). Equidad y Calidad en la educación básica. *La experiencia del CONAFE y la telesecundaria en México*. México: SEP/CONAFE.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo 96. Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 1 de agosto 2018, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982
- SEB. Secretaría de Educación Básica (2011). *Modelo educativo de Telesecundaria. Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base*. México: SEP. Recuperado de: http://telesecundaria.sep.gob.mx/assets/pdf/Modelo_Educativo_FTS.pdf
- Sierra, Y. (2010). Arte, práctica y reflexión. En: Morales, R. (coord.). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes* (pp. 373-428). México: DGEI-SEP.
- Turra, O., Ferrada, D., y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), pp. 329-339. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0718-0705&lng=es&nrm=iso



Capítulo 6

Cursos comunitarios del CONAFE

Lilia Dalila López Salmorán

INTRODUCCIÓN

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) nació con dos propósitos: desarrollar modelos educativos alternativos para que más gente pudiera acceder a la educación, y captar recursos dirigidos a este servicio. Por ello, el CONAFE ha incursionado en la educación multigrado desde dos vertientes generales: por medio de la atención directa a localidades apartadas, bajo el modelo de “educación comunitaria”, y mediante el otorgamiento de apoyos adicionales (pedagógicos y materiales) a las escuelas regulares, a través de “acciones compensatorias”.

El primer apartado de este capítulo sintetiza las tareas que ha realizado el CONAFE en favor de las escuelas regulares multigrado, las cuales incluyen tanto apoyos materiales para mejorar las condiciones para el aprendizaje como acciones técnicas pedagógicas tendientes a mejorar la asesoría y la supervisión que se llevan a cabo en estas escuelas para mejorar la gestión y la práctica docente. En el segundo apartado se explican el marco de instalación y operación de servicios educativos comunitarios y la dimensión de la presencia de las escuelas comunitarias en el país y en las localidades que atienden, así como algunas características específicas que muestran que, a pesar del marco referido, la presencia de las escuelas comunitarias en algunas ocasiones trasciende las pequeñas localidades. En el tercer apartado se describen los alumnos y jóvenes docentes característicos de los servicios educativos y que han sido el referente para configurar el modelo pedagógico comunitario multigrado, así como los antecedentes de dicho modelo y la propuesta actual que inició su implementación general en el ciclo escolar 2017-2018. En el cuarto apartado se sintetizan los principales indicadores relacionados con la trayectoria y los resultados educativos.

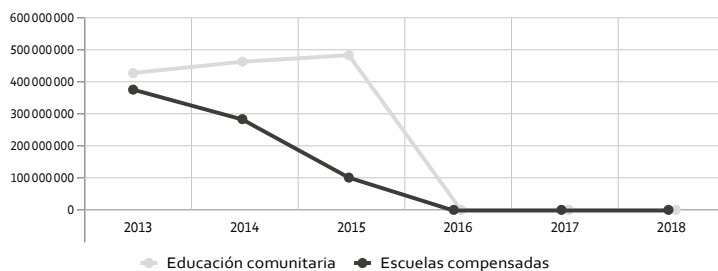
LAS ACCIONES COMPENSATORIAS PARA LAS ESCUELAS MULTIGRADO

A través de los programas compensatorios para escuelas regulares el CONAFE ha desarrollado distintas acciones tanto de provisión de materiales como de apoyos de fortalecimiento pedagógico para las escuelas multigrado; fue específicamente en la década de los noventa cuando estas acciones tuvieron mayor auge debido a la contratación de préstamos con el Banco Mundial y el Banco Interamericano

de Desarrollo. En las entidades federativas se crearon instancias específicas responsables de las acciones compensatorias, en las cuales, sin embargo, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) ha tenido poca participación, lo que provocó que ésta estuviera al margen y el riesgo de que las escuelas multigrado quedaran fuera de sus políticas y acciones. Respecto al otorgamiento de apoyos materiales, las acciones principales que se han desarrollado son la entrega de útiles escolares para alumnos, el otorgamiento de becas y el financiamiento para mejorar las condiciones físicas y materiales de las escuelas por medio del Apoyo para la Gestión Escolar, particularmente para escuelas unitarias y bidocentes, así como la entrega de mobiliario, equipo tecnológico y material escolar. Para alentar el arraigo de los docentes en las escuelas multigrado se creó el Programa de Reconocimiento al Desempeño Docente (REDD), que ahora se incorpora al Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), y que consiste en un estímulo para los maestros que trabajaban en escuelas multigrado e indígenas apartadas. Los apoyos de fortalecimiento pedagógico fueron los siguientes: el Programa de Educación Inicial no Escolarizada, para fomentar en las madres de familia prácticas de crianza que favorecieran el desarrollo de los niños y niñas, así como materiales y talleres para los asesores técnicos pedagógicos que atendían escuelas multigrado. Éstos incluían aspectos de gestión escolar, práctica docente multigrado, estrategias para impulsar la lectura y la escritura, y estrategias para el fortalecimiento de la lengua indígena.

La mejora de las condiciones físicas de las escuelas multigrado fue un componente relevante de las acciones compensatorias que paulatinamente se concentró en los servicios comunitarios. Sin embargo, esta inversión fue suspendida en 2016, y la mejora de las condiciones se realizó por medio del Programa para la Reforma Educativa (gráfica 6.1).

Gráfica 6.1 Inversión compensatoria en infraestructura con recursos del CONAFE en el último sexenio



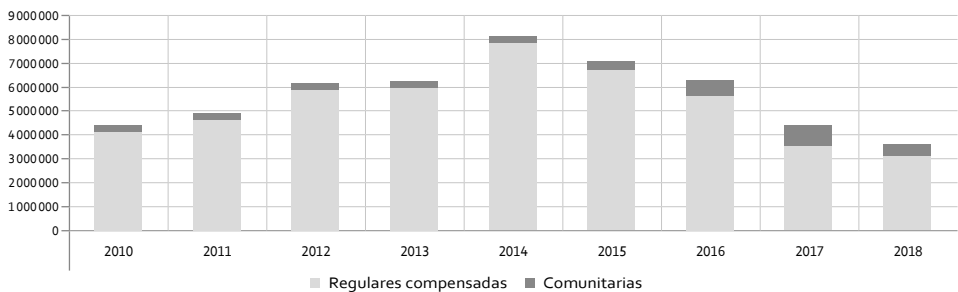
Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados por la Dirección de Planeación del CONAFE. Documento "Infraestructura del CONAFE".

Actualmente, aunque en menor proporción, el CONAFE aún otorga útiles escolares y materiales didácticos a las escuelas multigrado, considerando las siguientes prioridades:

- Escuelas multigrado de turno matutino de nivel primaria del universo compensado por el CONAFE (generales e indígenas) con más de 40% de sus estudiantes en el nivel 1 de aprendizaje de los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) vigentes en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, y que estén ubicadas en localidades con alto/muy alto grado de marginación o alto/muy alto grado de rezago social, en los 405 municipios iniciales de la Cruzada Nacional Contra el Hambre.
- Escuelas multigrado de turno matutino de nivel primaria del universo compensado por el CONAFE (generales e indígenas) con más de 40% de estudiantes en el nivel 1 de aprendizaje, según los resultados de la prueba PLANEA vigentes en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.
- Escuelas multigrado de turno matutino de nivel primaria del universo compensado por el CONAFE (generales e indígenas) ubicadas en las localidades con alto/muy alto grado de marginación o alto/muy alto grado de rezago social en municipios atendidos mediante la Cruzada Nacional Contra el Hambre.
- Escuelas multigrado de turno matutino de nivel primaria (generales e indígenas) del universo compensado y programado con útiles escolares, ciclo escolar vigente.

La gráfica 6.2 muestra la manera en la que en los últimos años se han distribuido útiles a escuelas multigrado-comunitarias y del servicio regular.

Gráfica 6.2 Útiles escolares distribuidos por el CONAFE para escuelas multigrado



Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Planeación del CONAFE, a través del documento "Concentrado de Útiles Escolares".

Los programas compensatorios fueron evaluados en 2008 (Bracho, 2008), y el reporte correspondiente sintetiza los resultados de diversas evaluaciones, entre ellas, la evaluación del Centro de Estudios Educativos de 1996, que señala que de manera general sólo los componentes de capacitación a maestros y apoyo a la supervisión han generado "efectos independientes" y de "signo positivo" en el aprovechamiento escolar; no obstante, esto puede significar que ambos componentes han sido más accesibles a las escuelas de zonas urbanas, en condiciones socioeconómicas más favorables. Respecto a los componentes materiales, se menciona que, si bien se producen beneficios para el aprendizaje, éstos no son significativos para

reducir desigualdades en poblaciones con menores oportunidades educativas. Sin embargo, es innegable que mediante los programas compensatorios se mejoraron por un periodo las condiciones de las escuelas multigrado.

DIMENSIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS

La mayoría de las escuelas del CONAFE está conformada por un máximo de 25 alumnos, tal como se especifica en el planteamiento del servicio, aunque también existen servicios educativos con más de 26 alumnos e incluso con más de 100 alumnos (2.5% en preescolar, 4.7% en primaria y 6.5% en secundaria) (tabla 6.1).

Tabla 6.1 Cantidad de alumnos en los servicios educativos del CONAFE

Número de alumnos por escuela	Preescolar				Primaria				Secundaria				Educación básica			
	Alumnos		Escuelas		Alumnos		Escuelas		Alumnos		Escuelas		Alumnos		Escuelas	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
De 1 a 25	150406	91.3	17791	97.6	92044	84.4	9781	95.3	33276	80.7	3127	93.4	275726	88.0	30699	96.0
De 26 a 50	13329	8.1	433	2.4	14326	13.1	446	4.3	6682	16.2	201	6.0	34337	11.0	1080	3.0
De 51 a 100	720	0.4	11	0.1	2629	2.4	40	0.4	1146	2.8	18	0.5	4495	0.0	69	0.0
De 101 a 200	288	0.2	2	0.0	122	0.1	1	0.0	138	0.3	1	0.0	548	0.0	4	0.0
Total	164743	100.0	18237	100.0	109121	100.0	10268	100.0	41242	100.0	3347	100.0	315106	98.73	31852	100.0

Fuentes: elaboración propia con datos de: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades, INEGI (2016).

Lo que esto nos dice es que debido a la existencia de ciertos factores, algunos servicios del CONAFE se mantienen, aun cuando, al menos por cuestiones de matrícula, la escuela regular podrían atender a la población.

A pesar de que las Reglas de Operación vigentes establecen que los servicios pueden brindarse en localidades menores a 2 500 habitantes, la atención educativa del CONAFE se concentra en localidades menores a 500 habitantes (tabla 6.2).

Tabla 6.2 Cantidad de alumnos y escuelas del CONAFE por tamaño de localidad

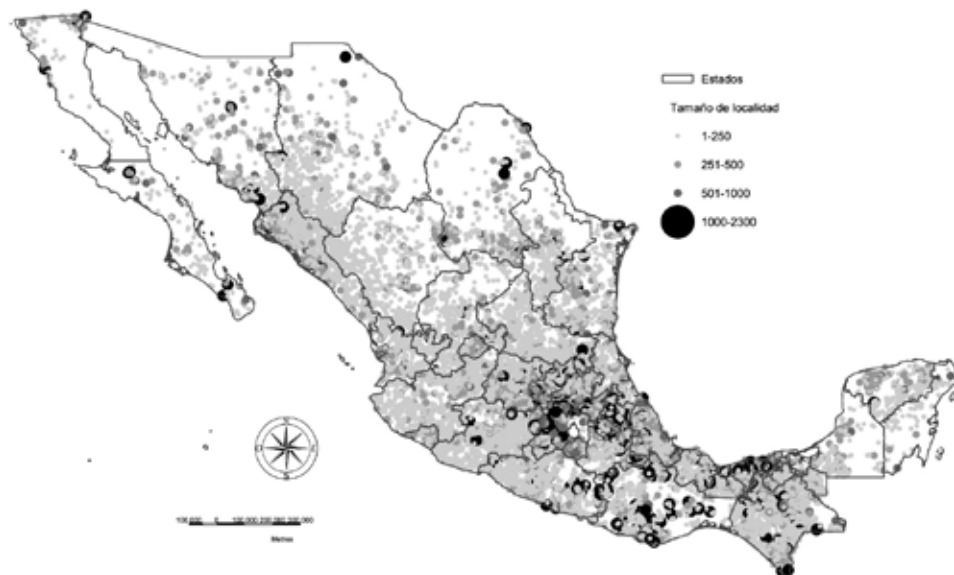
Tamaño de la localidad	Preescolar				Primaria				Secundaria				Educación básica			
	Alumnos		Escuelas		Alumnos		Escuelas		Alumnos		Escuelas		Alumnos		Escuelas	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Menos de 100	38149	23.2	6309	34.6	65788	60.3	7359	71.7	14400	34.9	1484	44.3	118337	38.0	15152	48.0
De 100 a 499	107003	64.9	10538	57.8	32633	29.9	2210	21.5	24446	59.2	1721	51.5	164082	52.0	14469	45.0
Mayor o igual a 500 o no clasificado	19591	11.9	1390	7.7	10700	9.8	699	6.8	2396	5.8	142	4.3	32687	10.0	2231	7.0
Total	164743	100.0	18237	100.0	109121	100.0	10268	100.0	41242	100.0	3347	100.0	315106	100.0	31852	100.0

Fuentes: elaboración propia con datos de: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades, INEGI (2016).

En las localidades menores a 100 habitantes existen aproximadamente 534798 niños y niñas en edad de cursar la educación básica (INEE, 2018b); el CONAFE atiende a 22% de dicha población. Un aspecto que conviene destacar es que en estas localidades el CONAFE cuenta con menos servicios de preescolar (34.6%) que de primaria (71.7%) y de secundaria (44.3%).

La dinámica poblacional y el desarrollo económico de algunas regiones han generado nuevos asentamientos (algunas veces en posesión irregular). Ello ha propiciado que se instalen servicios educativos en localidades mayores a 500 habitantes. Éstos, que deberían ser servicios provisionales en tanto se instala una escuela regular, tienden a mantenerse; por ejemplo, en las fronteras de Tijuana o Tapachula. En la gráfica 6.3 puede apreciarse la distribución de servicios de educación básica del CONAFE, según el tamaño de la localidad.

Gráfica 6.3 Distribución de escuelas del CONAFE según tamaño de localidad



Fuente: elaboración propia con datos de Catálogo de centros de trabajo (SEP, s. f.) y Catálogo de localidades según condición de ubicación geográfica (CONAPO, 2017).

De las escuelas comunitarias, 83.6% se encuentra ubicado en localidades de alto y muy alto grado de marginación, y, tal como se expresa en *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, las condiciones contextuales y familiares tienen un fuerte peso en la explicación de las diferencias en el acceso, la permanencia y el logro educativo (INEE, 2018a).

Tabla 6.3 Distribución de alumnos y escuelas según grado de marginación de la localidad

Grado de marginación	Preescolar				Primaria				Secundaria				Educación básica			
	Alumnos		Escuelas		Alumnos		Escuelas		Alumnos		Escuelas		Alumnos		Escuelas	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Muy alto	28014	17.0	3326	18.2	38228	35.0	3339	32.5	14888	36.1	1117	33.4	81130	25.7	7782	24.4
Alto	107365	65.2	11658	63.9	55857	51.2	5314	51.8	22940	55.6	1896	56.6	186162	59.1	18868	59.2
Medio	16353	9.9	1687	9.3	4235	3.9	456	4.4	1470	3.6	132	3.9	22058	7.0	2275	7.1
Bajo	6328	3.8	693	3.8	1406	1.3	159	1.5	334	0.8	38	1.1	8068	2.6	890	2.8
Muy bajo	509	0.3	63	0.3	400	0.4	30	0.3	15	0.0	2	0.1	924	0.3	95	0.3
No clasificados	6174	3.7	810	4.4	8995	8.2	970	9.4	1595	3.9	162	4.8	16764	5.3	1942	6.1
Total	164743	3.3	18237	20.5	109121	0.8	10268	10.5	41242	0.6	3347	8.5	315106	100.0	31852	100.0

Fuentes: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades (INEGI, 2016); Índice de marginación por localidad 2010 (CONAPO, 2012a), e Índice de marginación urbana 2010 (CONAPO, 2012b).

Además de las características del entorno, del ecosistema, demográficas, socioeconómicas, organizativas o institucionales, en las condiciones de asistencia a la escuela también tiene importancia la accesibilidad espacial o geográfica. En resumen, la accesibilidad es un factor fundamental para explicar la desigualdad territorial y de la sociedad mexicana, y denota la complejidad y la multidimensionalidad de los problemas que afectan las distintas regiones del país.¹

Para determinar el grado de aislamiento, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) ha realizado la siguiente categorización de localidades:

- Perteneciente a una ciudad o localidad mixta: Es un área urbanizada primaria o secundaria.
- Localidad cercana a una ciudad: Que se encuentra ubicada a 5 km o menos de una ciudad.
- Localidad cercana a una localidad mixta: Ubicada a más de 5 km de una ciudad y a 2.5 km o menos de una localidad mixta.
- Localidad cercana a una carretera: Ubicada a más de 5 km de una ciudad, a más de 2.5 km de una localidad mixta y a 3 km o menos de una carretera.
- Localidad aislada: Ubicada a más de 5 km de una ciudad, a más de 2.5 km de una localidad mixta y a más de 3 km de una carretera.

Considerando la categorización anterior, el mayor porcentaje (58.6) de las escuelas del CONAFE se encuentra ubicado en localidades aisladas, es decir, ubicadas a más de 5 km de una ciudad, a más de 2.5 km de una localidad mixta y a más de 3 km de una carretera; el mayor porcentaje de escuelas ubicadas en localidades aisladas se presenta en el nivel de secundaria, con 75.4%; también existe 3.4% de las escuelas del CONAFE ubicado en ciudades y 3.9% en localidades cercanas a una ciudad.

1 La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2 500 habitantes en México, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO).

Tabla 6.4 Distribución de escuelas según condición de ubicación geográfica de la localidad¹

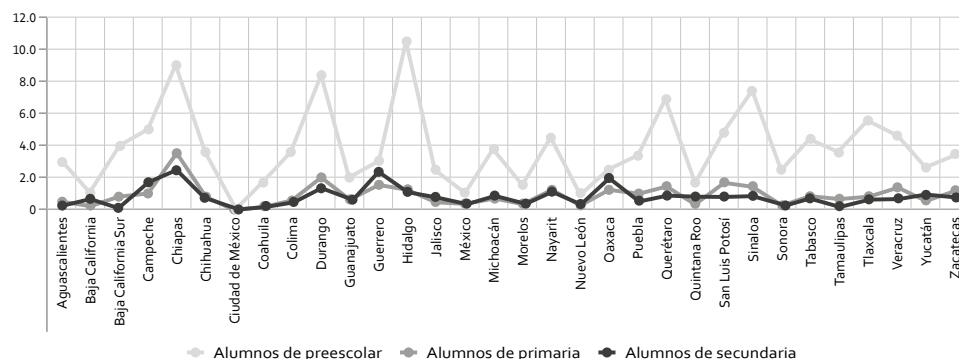
Condiciones de ubicación geográfica	Preescolar		Primaria		Secundaria		Educación básica	
	Escuelas		Escuelas		Escuelas		Escuelas	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Pertenece a una localidad o ciudad mixta	640	3.3	407	3.8	51	2.1	1098	3.4
Localidad cercana a una ciudad	878	4.5	353	3.3	38	1.6	1269	3.9
Localidad cercana a una localidad mixta	551	2.8	224	2.1	13	0.5	788	2.4
Localidad cercana a una carretera	7085	36.1	2835	26.4	487	20.4	10407	31.8
Localidad aislada	10453	53.3	6922	64.4	1801	75.4	19176	58.6
Total	19607	100.0	10741	100.0	2390	100.0	32738	100.0

¹ Para elaborar la tabla, se utilizó información del catálogo de centros escolares de educación básica, media superior, superior, especial, inicial y formación para el trabajo con sus características básicas relativas a su situación geográfica y administrativa en la Secretaría de Educación Pública (SEP), creado en 2015, y la condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2 500 habitantes en México, generada por el CONAPO a nivel localidad, en donde la cantidad de centros escolares correspondientes al CONAFE de educación básica es de 33 870; al realizar la relación con el catálogo de localidades para determinar la condición de aislamiento, en éste no se ubicaron las localidades de 1 132 escuelas, por lo que se omitieron en el análisis.

Fuente: elaboración propia con datos de Catálogo de centros de trabajo (SEP, s. f.), y Catálogo de localidades según condición de ubicación geográfica (CONAPO, 2017).

Durante el ciclo escolar 2016-2017 la matrícula del CONAFE representó 1.2% de la totalidad de alumnos de educación básica; sin embargo, en números absolutos representa 317 377 menores que cuentan con esta opción educativa debido a la localidad en que viven. La mayor presencia es en el nivel de preescolar, donde 3% (164 743) de alumnos pertenecen al CONAFE y, en términos de escuelas, representan 20%. Sin embargo, el aporte del CONAFE a la cobertura tiene dimensiones distintas en las entidades federativas, como puede verse en las gráficas 6.4, 6.5 y 6.6.

Gráfica 6.4 Alumnos en el CONAFE respecto al total en la entidad (%)

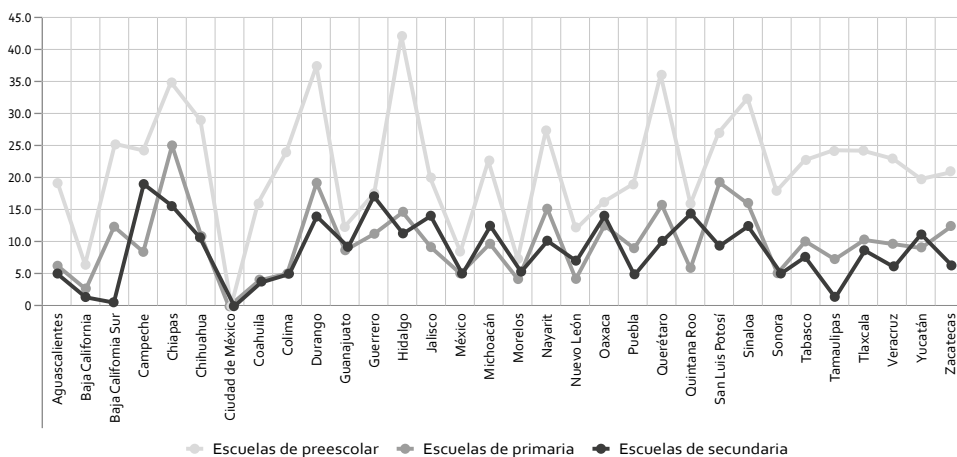


Fuente: Ciclo escolar 2016-2017. Elaboración propia con datos de <http://www.snie.sep.gob.mx/estadistica.html>

En el nivel de preescolar en algunas entidades como Hidalgo (10.5%), Chiapas (9%), Durango (8%), Sinaloa (7%) y Querétaro (6.8%) el porcentaje de alumnos atendidos por la modalidad del CONAFE es destacado. En el caso de primaria, también se encuentran Chiapas (3.5%), Durango (2.2%) y San Luis Potosí (1.8%). En secundaria es en los estados de Chiapas (2.4%), Guerrero (2.3%) y Oaxaca (1.8%) donde hay mayor incidencia en la cobertura de este nivel.

En términos de escuelas y grupos multigrado, la presencia del CONAFE es aún más notoria, de 14% y 22%, respectivamente; esto puede apreciarse en las gráficas 6.5 y 6.6, que muestran el porcentaje que representa el CONAFE respecto a la totalidad de escuelas y grupos multigrado en cada entidad federativa.

Gráfica 6.5 Escuelas del CONAFE, respecto al total en la entidad (%)

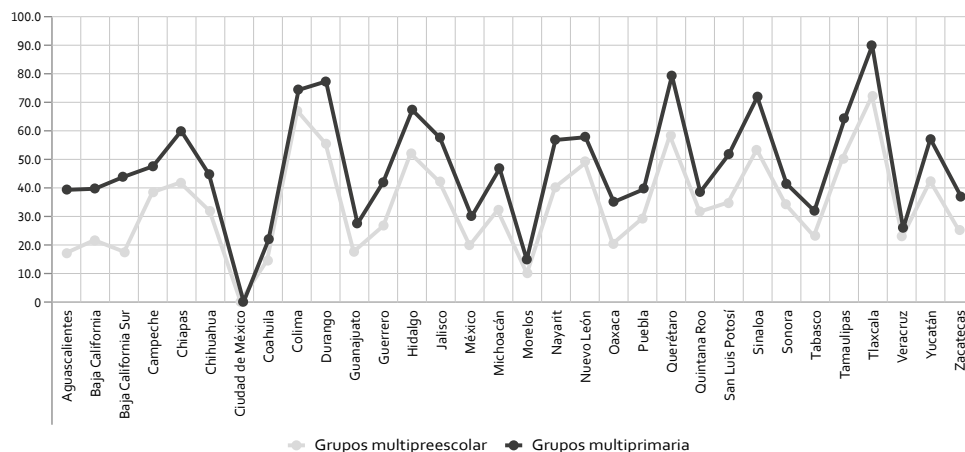


Fuente: Ciclo escolar 2016-2017. Elaboración propia con datos de <http://www.snie.sep.gov.mx/estadistica.html>

Como puede observarse, en diez estados los servicios de preescolar del CONAFE representan la cuarta parte o más del total de escuelas de ese nivel; incluso en entidades donde la condición de localidades dispersas no es tan alta, como Aguascalientes, Yucatán y Zacatecas, las escuelas comunitarias de preescolar representan 20% del total.

Si el referente son grupos multigrado, como puede apreciarse en la gráfica 6.6, hay estados donde los pertenecientes al CONAFE representan más de 50%.

Gráfica 6.6 Grupos multigrado del CONAFE respecto al total en la entidad (%)



Fuente: Ciclo escolar 2016-2017. Elaboración propia con datos de <http://www.sniesep.gob.mx/estadistica.html>

Sin embargo, también hay entidades federativas donde la presencia del CONAFE es escasa. En la tabla 6.5 pueden verse los cinco estados donde ésta es menor, considerando los tres niveles educativos y los tres referentes anteriores.

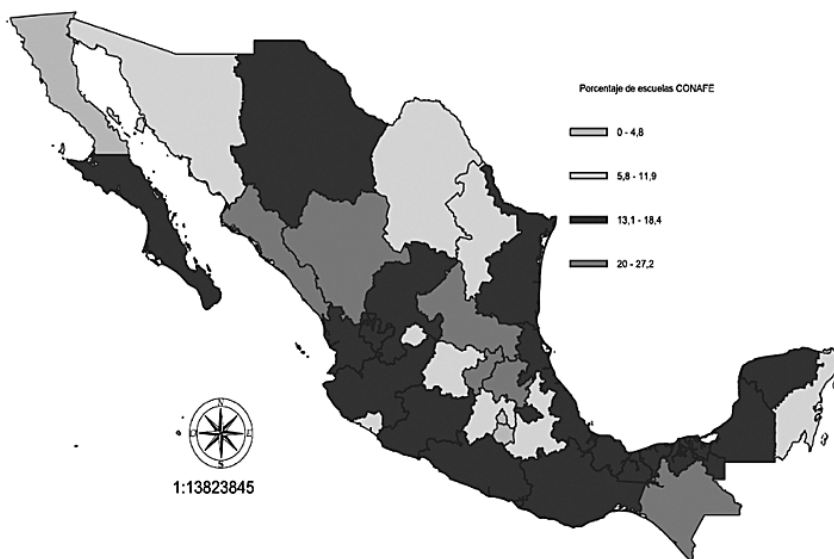
Tabla 6.5 Estados con menor presencia del CONAFE si se consideran la matrícula, las escuelas y los grupos multigrado

Referentes	Promedio de aporte a la cobertura	Porcentaje que representa	Estados con menor presencia
Matrícula	1.2	Igual o menor a 0.5%	Baja California, Coahuila, México, Morelos, Nuevo León y Sonora
Escuelas	14.0	Igual o menor a 10%	Baja California, Coahuila, Guanajuato, México, Morelos y Nuevo León
Grupos multigrado	21.7	Igual o menor a 16%	Coahuila, Guanajuato, Morelos, Tabasco y Veracruz

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior sugiere analizar si el CONAFE debe operar en todas las entidades federativas o conviene que concentre sus esfuerzos en aquellas donde es evidente la necesidad de su presencia, tomando en cuenta la atención a localidades de diez o menos viviendas (gráfica 6.7).

Gráfica 6.7 Distribución de escuelas del CONAFE según tamaño de localidad



Fuente: elaboración propia con datos de Catálogo de centros de trabajo (SEP, s. f.), y Catálogo de localidades según condición de ubicación geográfica (CONAPO, 2017).

EL MODELO MULTIGRADO PARA COMUNIDADES RURALES APARTADAS

El modelo operativo

El CONAFE como instancia pública descentralizada administra directamente los servicios educativos, y aunque para ello firma convenios de concertación con los gobiernos estatales, son prácticamente nulas las acciones de corresponsabilidad. Sólo en los programas compensatorios están definidas las obligaciones de la autoridad educativa local (AEL). Por esta razón, regularmente los alumnos de las escuelas comunitarias están al margen de las políticas de apoyo educativo de los gobiernos locales (útiles escolares, uniformes, becas, desayunos), y depende de la gestión que realizan los delegados del CONAFE en cada entidad federativa y de la voluntad del gobierno estatal que se les haga partícipes de dichos beneficios. Para instalar los servicios educativos, la relación que se establece frecuentemente es directa entre la comunidad solicitante y el delegado federal del CONAFE. Las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria establecen que los habitantes de la localidad interesada; las autoridades comunales o municipales, o cualquier otra instancia gubernamental deben solicitar por medio de un escrito libre dirigido a la delegación estatal del CONAFE la prestación del servicio educativo. El CONAFE proporciona el servicio si se cumple con las siguientes características:

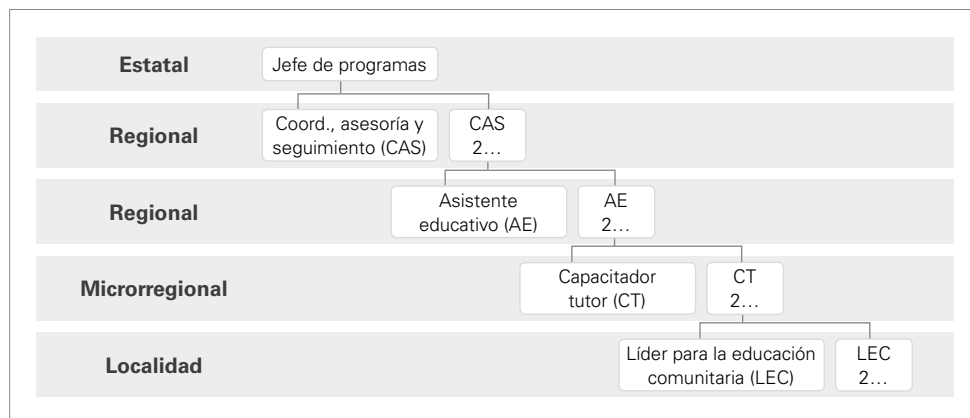
- Localidades rurales e indígenas con menos de 2500 habitantes que además registran un alto o muy alto grado de marginación o rezago social, de conformidad con la información generada por el CONAPO y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social (CONEVAL).
- Localidades de nueva creación o de una o dos viviendas que no cuenten con información sobre sus habitantes y características, y, en consecuencia, tampoco con el grado de marginación o rezago social, siempre y cuando se observe que no existe ningún servicio educativo cercano, tanto comunitario como regular. En esos casos se debe considerar una distancia de 1 km para servicios de preescolar; 2 km para nivel primaria y 4 km para nivel secundaria.
- La existencia de una matrícula que permita integrar grupos de al menos 5 niñas y niños, y no más de 29.

El CONAFE organiza sus servicios educativos de preescolar, primaria y secundaria en tres modalidades: mestiza, indígena y migrante (que incluye la atención en circos y a jornaleros agrícolas migrantes).

Cuando coinciden los servicios en la misma localidad, se destina un aula para cada nivel educativo, pero en el caso de las localidades con escasa matrícula se integran aulas multinivel donde un mismo docente atiende a alumnos de preescolar y primaria.

Tal como lo definen las Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria, el servicio educativo es proporcionado por jóvenes denominados líderes para la educación comunitaria (LEC). Para su formación, asesoría y seguimiento se ha creado una estructura operativa por ámbito regional también de jóvenes con mayor experiencia o mayor grado de estudios, que dependen de un escaso equipo técnico estatal (figura 6.1).

Figura 6.1 Estructura operativa para la formación, la asesoría y el seguimiento de los LEC por ámbito regional



Fuente: elaboración propia con base en información de tipo de figuras educativas, proporcionada por la Dirección de Planeación del CONAFE.

Con excepción del jefe de programas y del coordinador académico regional (en caso de que exista), las demás figuras educativas trabajan en calidad de “servicio social educativo”, por el que reciben un apoyo económico para gastos de traslado y alimentación, y, al término del ciclo escolar, una beca para continuar estudiando. El monto de la beca depende del servicio educativo que se atiende y de los ciclos escolares que se haya permanecido (tabla 6.6).

Tabla 6.6 Cuotas de apoyos otorgados durante la prestación del servicio educativo

Figura educativa	Primer año		Segundo año	
	Traslado y estancia en comunidad	Traslado y estancia en sede de tutoría	Traslado y estancia en comunidad	Traslado y estancia en sede de tutoría
LEC preescolar y primaria	1927	478	2087	626
LEC secundaria	2413	1501	2413	1875
Capacitador tutor	2261	1114	2261	1114
Asistente educativo	3089	1443	3089	1443
Caravanero	1927	1994	2087	1242
Asesor para el desarrollo comunitario	2313	1460	2313	1460
Coordinador académico de seguimiento (no recibe beca)	5500	1500	5500	1500

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Planeación del CONAFE, a través del documento “Cuotas de figuras educativas”.

En la instalación y el funcionamiento del servicio juega un papel muy importante la comunidad, que se constituye como Asociación Promotora de Educación Comunitaria, y entre cuyas funciones está conseguir la habilitación del espacio educativo y apoyar en ella, así como brindar hospedaje y alimentación al joven que fungirá como docente. Asimismo, participa en las actividades educativas dirigidas a la comunidad: Caravanas por el Desarrollo Comunitario, desarrollo del proyecto de mejora comunitaria y, actualmente, incluso en las actividades académicas. Esta participación de las familias genera una estrecha relación entre escuela y comunidad; sin embargo, también muestra que, a diferencia de las escuelas regulares, las familias con mayor grado de marginación tienen que aportar más para que sus hijos accedan a la educación.

Respecto a la búsqueda de estrategias de mayor equidad educativa, la SEP realizó una experiencia de concentración de escuelas. Para entender su complejidad, primero es necesario analizar que el supuesto con la creación del CONAFE era que, conforme avanzara la cobertura a través de la escuela regular, éste paulatinamente desaparecería y se encargaría de localidades cada vez más pequeñas. Sin embargo, la tabla 6.7 muestra la dinámica de transferencia de servicios educativos, lo cual permite ver que esa disminución no se está dando, y parece indicar que la atención multigrado a comunidades apartadas a través del esquema de educación comunitaria prevalecerá.

Tabla 6.7 Transferencia de servicios educativos

Transferencia de servicios educativos	Del CONAFE a la Secretaría de Educación Estatal				De la Secretaría de Educación Estatal al CONAFE			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Ciclo 15-16	96	271	133	500	153	283	2	438
Ciclo 16-17	100	275	148	523	89	107	17	213
Ciclo 17-18	95	238	107	440	259	242	56	557
Ciclo 18-19	79	219	134	431	112	135	62	309

Fuente: Dirección de Planeación y Evaluación del CONAFE. Documento "Reporte de transferencia de servicios por ciclo escolar".

El proceso de consolidación bajo una hipótesis de equidad consistió en la cancelación de servicios educativos del CONAFE y la transferencia de los alumnos a escuelas regulares cercanas; el supuesto era que, asistiendo a una escuela regular, éstos contarían con mayores posibilidades de interacción con otros niños y niñas de la misma edad, lo que favorecería su desarrollo, así como con mejores condiciones (infraestructura, equipamiento y docentes idóneos) y, en consecuencia, mayores oportunidades educativas. Respecto a los resultados de este proceso de concentración de escuelas, el CONAFE menciona que los estudiantes de los 539 servicios del CONAFE consolidados se distribuyeron en 589 escuelas regulares, de las cuales 307 son rurales y 282 urbanas; con respecto a su organización, 401 son completas y 188, multigrado. Es decir, se transfirió a un tercio de los alumnos a un servicio con condiciones semejantes donde la única diferencia es el tipo de docente. Las distancias entre las escuelas comunitarias y las regulares adonde se transfirió a los alumnos se muestra en la tabla 6.8.

Tabla 6.8 Distancia entre las escuelas comunitarias y las regulares adonde se transfirió a los alumnos

Distancia	Alumnos transferidos (%)
Menos de 1 Km	42.0 (3217)
De 1 a 3 Km	50.0 (3830)
Más de 3 Km	8.0 (613)

Fuente: elaboración propia con base en reporte de proceso de consolidación de escuelas del CONAFE.

El tiempo de traslado dependerá de las condiciones geofísicas de los caminos, y las condiciones de seguridad estarán en manos de las familias. Para valorar la nueva circunstancia de acceso, es necesario considerar, además de la distancia, el medio en que se trasladan los alumnos transferidos (tabla 6.9).

Tabla 6.9 Medio de transporte de los alumnos transferidos para llegar a su nueva escuela

Caminando	66.0 % (3056)
Transporte motorizado (público o privado)	27.0 % (2068)
Otros medios	7.0 % (536)

Fuente: elaboración propia con base en reporte de proceso de consolidación de escuelas del CONAFE.

Desde el punto de vista del CONAFE, al concluir el proceso de transferencia los principales aprendizajes fueron:

1. Para favorecer la equidad y la inclusión, cobra gran relevancia tomar en cuenta las características sociales y culturales, así como las implicaciones de la dispersión geográfica, más que sólo el argumento de la eficiencia y la eficacia en el uso de recursos.
2. Cerrar un centro educativo implica romper la cohesión social en las comunidades, toda vez que para la comunidad la escuela es un valor, un patrimonio que les genera identidad; escuela y comunidad están integradas en las prácticas de vida y se pertenecen.
3. La transferencia de estudiantes a una nueva escuela implica operar acciones de contención y atención a: crisis emocionales; dificultades de inclusión cultural; comprensión y adaptación a nuevas prácticas pedagógicas; conflictos en la economía familiar, y reconocimiento de los saberes y prácticas de aprendizaje previos, con el fin de disminuir el riesgo de abandono y rezago educativo.
4. Mantener una comunicación abierta y honesta con la comunidad favorece la generación de acciones para fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes, desde la atención a dudas sobre su trayectoria académica hasta la reapertura de los servicios cuando sea preciso y viable.
5. Es necesario monitorear continuamente los perfiles de las comunidades en las que se instalan servicios, con el fin de prever la transferencia al sistema regular en las condiciones más favorables para los estudiantes y sus familias.²

El modelo pedagógico

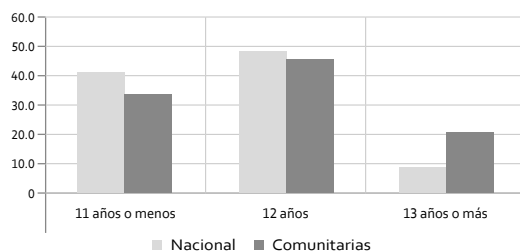
Perfil de los estudiantes que asisten a escuelas del CONAFE

El contexto de la localidad y la condición de las familias son factores adversos para los alumnos del CONAFE. Se mencionan a continuación algunas de las características que deben considerarse a fin de compensar o generar acciones de equidad para estos alumnos e igualar sus oportunidades educativas respecto a otros estudiantes de escuelas multigrado o de escuelas unigrado:

- Los alumnos que asisten a las escuelas del CONAFE cursan sus estudios teniendo mayor edad que el promedio nacional (gráficas 6.8 y 6.9).

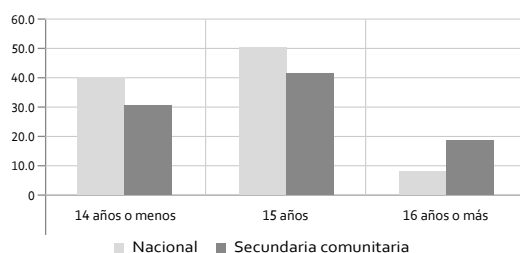
2 Dirección de Planeación Educativa-CONAFE; Programa de Reorganización y Consolidación de los Servicios Educativos, julio de 2018.

Gráfica 6.8 Distribución de alumnos por edad en 6° de primaria



Fuente: INEE (2015a), Cuestionario de contexto para alumnos anexo al Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en su modalidad de Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) de los alumnos de 6° de primaria (bases de datos).

Gráfica 6.9 Distribución de alumnos por edad en 3° de secundaria



Fuente: INEE (2015a), Cuestionario de contexto para alumnos anexo al Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en su modalidad de Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) de los alumnos de 6° de primaria (bases de datos).

- El antecedente de preescolar es menor en alumnos que asisten a las primarias del CONAFE. A nivel nacional, 68.3% de los alumnos de primaria cumple con esta condición, mientras que eso ocurre con 58.5% de los alumnos que acuden a escuelas comunitarias.
- La experiencia de repetición de grado es más alta en los alumnos del CONAFE; 27.5%, 15 puntos porcentuales más que a nivel nacional, ha repetido algún grado. Esta situación es semejante en secundaria, ya que 22% de los alumnos del CONAFE ha repetido algún grado, mientras que a nivel nacional eso ocurre sólo con 9.8%.
- Los estudiantes del CONAFE tienen menores expectativas respecto a trayectorias educativas amplias. Ante la pregunta expresa sobre si desearían continuar con estudios de licenciatura, a nivel nacional 69.4% respondió que sí le gustaría estudiar una licenciatura o posgrado, mientras que en el CONAFE esa respuesta positiva la dio sólo 45.3%; mayor es el contraste con alumnos de escuelas privadas, donde la respuesta positiva fue de 82.3%.
- Los alumnos que acuden a las secundarias comunitarias tienen baja confianza en poder seguir estudiando. En el cuestionario de contexto se les preguntó si creían que podrían estudiar el nivel de licenciatura o posgrado; a nivel nacional 74.8% respondió que sí, pero sólo 34.7% de los estudiantes de tercero de secundaria comunitaria respondió afirmativamente; en este aspecto es más

grande la brecha de expectativas respecto al sostenimiento privado, donde 95.9% de los casos respondió afirmativamente.

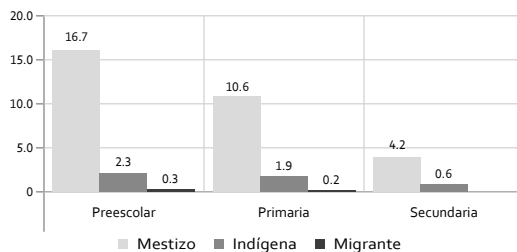
- Los estudiantes del CONAFE parecen tener las mismas oportunidades de apoyo de las madres, aunque éstas tienen escasa experiencia escolar para hacerlo. A los estudiantes de primaria se les preguntó si cuentan con una persona que esté pendiente de que estudien o hagan la tarea todos los días; 62% a nivel nacional respondió afirmativamente y 60.6% en el CONAFE también lo hizo. Sin embargo, también se les preguntó si la madre contaba al menos con estudios de secundaria, y tanto los alumnos de primaria como los de secundaria comunitaria presentaron los porcentajes más bajos en este rubro, 27.2 y 19.7%, respectivamente, mientras que el porcentaje nacional es de 57 y 59.6%.
- Los alumnos del CONAFE realizan trabajo en su casa o fuera de ella. A nivel nacional, 26.3% de los alumnos de primaria respondió que trabajaba en casa, mientras que en el CONAFE este porcentaje es 15 puntos porcentuales mayor. En el caso de secundaria hay una situación semejante: a nivel nacional 11.4% respondió que sí trabaja en casa, y en secundaria comunitaria esta respuesta fue 13 puntos porcentuales mayor. Respecto al trabajo fuera de casa, en primaria 9.8% a nivel nacional respondió que sí lo hace, mientras que en el CONAFE esta respuesta fue de 21%.
- En contraste con lo anterior, los alumnos del CONAFE tienen mayor gusto por la lectura; 86.1% dijo que le gustaba leer, mientras que a nivel nacional este gusto sólo fue expresado por 76.3%.

A estos alumnos los atienden docentes con un perfil que, por un lado, asegura empatía cultural, importante para realizar la labor educativa, pero, por otro, tiene carencias académicas semejantes a las de los alumnos que atienden.

Perfil de los docentes: LEC

En el CONAFE para el ciclo 2016-2017 existían alrededor de 37 000 líderes educativos en toda la república en 31 874 servicios de los tres niveles de educación básica que operan bajo tres modalidades: mestiza, indígena y migrante (que incluye la atención a jornaleros agrícolas y a circos) (gráfica 6.10).

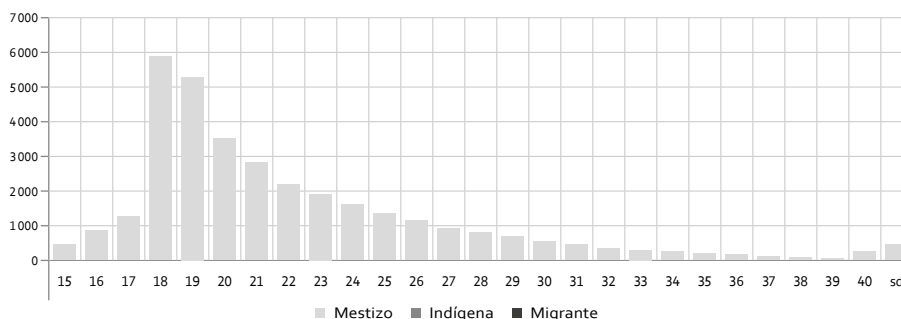
Gráfica 6.10 Total de figuras educativas por nivel y modalidad (2017-2018)



Fuente: elaboración propia con base en información estadística de figuras educativas proporcionada por la Dirección de Planeación y Evaluación del CONAFE.

Dos fortalezas importantes de los LEC son su disposición para trasladarse y permanecer en las comunidades más apartadas del país, así como la que tienen para participar e involucrarse en la vida comunitaria. La norma con la que opera el CONAFE establece un rango de edad preferente para prestar el servicio social educativo de 16 a 29 años. Sin embargo, como puede verse, existen LEC con una edad menor, así como cierta proporción importante de mayores de 29 años (gráfica 6.11).

Gráfica 6.11 Edad de los LEC

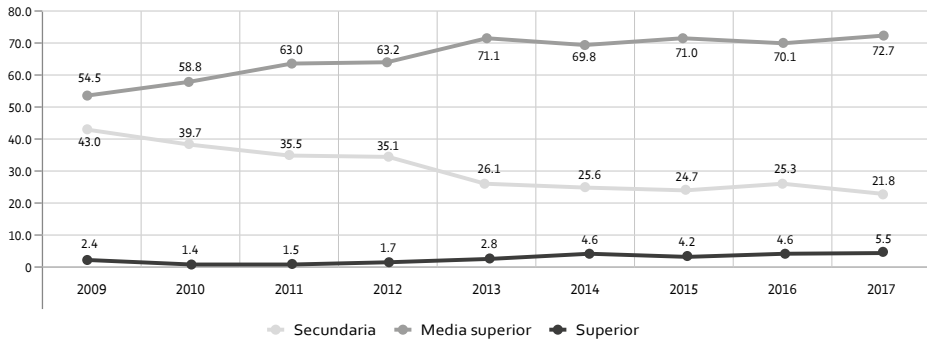


Fuente: elaboración propia con base en información estadística de figuras educativas proporcionada por la Dirección de Planeación y Evaluación del CONAFE.

Es importante tener en cuenta que los jóvenes LEC también son sujetos de derecho a la educación, y que 41% de ellos tiene la edad propia para asistir a la educación media superior (15-19 años). Sin embargo, considerando que para prestar el servicio educativo frecuentemente interrumpen su trayectoria educativa, es previsible que muchos de ellos estarán en condición de extraedad cuando se reincorporen a ese nivel educativo.

A pesar de que ha venido incrementándose, el grado académico de los LEC representa un desafío importante para el modelo de educación comunitaria, sobre todo si se considera que regularmente provienen de las mismas escuelas que atienden, las cuales, como se verá más adelante, tienen bajos resultados de aprendizaje (gráfica 6.12).

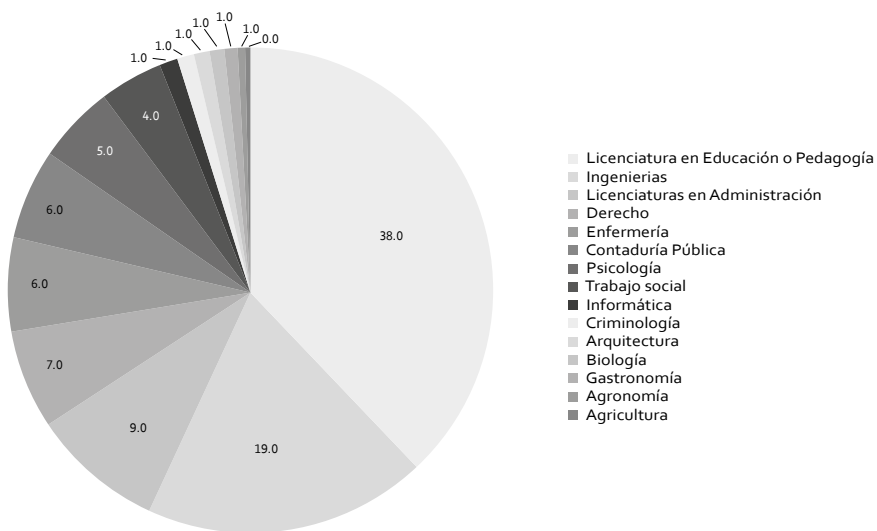
Gráfica 6.12 Avance en escolaridad de los LEC



Fuente: elaboración propia con base en información estadística de figuras educativas proporcionada por la Dirección de Planeación y Evaluación del CONAFE.

Los LEC son jóvenes que ven su estancia en el CONAFE como opción de empleo temporal o de financiamiento para sus estudios, ya que éste les proporciona una beca durante 30 meses si realizan servicio social por un ciclo escolar, o durante 60, si son dos ciclos (después de los dos años pueden continuar prestando el servicio, pero no generan más meses de beca); el lapso máximo para prestar su servicio educativo es de seis años. Poco menos de 40% (información del ciclo 2017-2018) de los becarios del CONAFE ingresa a licenciaturas del campo educativo, aspecto que cobra relevancia para el sistema educativo, pues es probable que posteriormente se incorporen como docentes (gráfica 6.13).

Gráfica 6.13 Carreras a las que ingresan los LEC becados por el CONAFE



Fuente: elaboración propia con base en información estadística de figuras educativas proporcionada por la Dirección de Planeación y Evaluación del CONAFE.

El papel que juega el LEC es muy parecido al que desempeña un maestro ubicado en una escuela multigrado o un maestro rural, es decir, el LEC es proveedor de conocimientos en el aula, consultor para la comunidad, psicólogo, organizador de eventos, gestor de recursos en beneficio de la escuela y la comunidad y trabajador comunitario; en ocasiones llega a ser el mediador en los problemas que aquejan a la comunidad, orientador vocacional para los jóvenes que residen en la localidad y representante de la comunidad. Los LEC son la principal fortaleza y el principal factor crítico de éxito o no en el CONAFE. Por ello, el desafío ha sido construir un currículo a la medida de estos docentes, pero que atienda el perfil de egreso que se ha comprometido para la educación básica.

El currículo de la educación comunitaria

Antecedentes

Particularmente, a partir de la política de expansión de la educación primaria en el país, el CONAFE ha sido la institución encargada de brindar educación básica a comunidades aisladas cuyas condiciones de matrícula y distancia no permiten cumplir con los criterios definidos para la instalación de una escuela regular. Ello lo ha obligado a desarrollar estrategias operativas y pedagógicas que permitan atender a alumnos de distintas edades en una misma aula. Esta situación ha permitido generar innovaciones destacadas para los contextos rurales marginados, pero también ha llevado a desarrollar estrategias guiadas por criterios de rentabilidad que pueden estar contribuyendo a mantener desigualdades educativas y brechas respecto a otro tipo de escuelas.

Las características del modelo de educación comunitaria están definidas por tres componentes principales: el primero es que el servicio educativo es proporcionado por jóvenes de la misma región donde existen los servicios educativos y que, en promedio, cuentan con estudios de educación media superior; el segundo, la participación activa de la comunidad, incluso como corresponsable de la instalación y el mantenimiento del servicio, y el tercer componente, el desarrollo de una propuesta curricular basada en la atención simultánea de niños y jóvenes de distinta edad mediante contenidos y actividades que pretenden vincular los saberes comunitario y académico.

Los avances del modelo en sus más de cuatro décadas de existencia han dependido, entre otros factores, de la relación que ha tenido con las políticas, normas y disposiciones emitidas por la SEP para la educación básica. No fue hasta 1981 (diez años después de su creación) cuando se reconoció a la educación comunitaria como parte del Sistema Educativo Nacional (SEN) por medio de la expedición del reglamento de educación comunitaria, que le otorgó la autorización para acreditar los estudios que se realizaban a través de sus servicios educativos; “en los términos de las disposiciones legales y reglamentarias correspondientes, así como de las que al efecto dicte la Secretaría de Educación Pública, conforme a sus facultades”. Dicho reglamento también establece que la SEP aprobará los planes y programas del modelo educativo comunitario de acuerdo con las características de las

comunidades participantes, y que la Secretaría y las entidades del sector educativo proporcionarán de manera gratuita los libros de texto y materiales educativos, por lo que esta reglamentación acota la innovación para el multigrado, ya que debe considerar las normas nacionales de acreditación, mantener relación con los planes y programas e incorporar los libros de texto.

Para atender la condición multigrado se organizó a los estudiantes en tres ciclos en lugar de seis grados, pero manteniendo una relación análoga con la educación regular, al incorporar dos grados en cada nivel; conforme esta división, se realizó la organización de contenidos, para cuyo abordaje se diseñaron actividades y estrategias de trabajo que impulsaban la investigación y la incorporación de aspectos de la vida de la localidad.

El dispositivo de implementación del Modelo de Educación Comunitaria consistió en una serie de manuales que prescriben las actividades que el docente debería desarrollar, así como fichas con actividades específicas y cuadernos de trabajo para los alumnos. El aspecto sustancial del modelo de educación comunitaria, Dialogar y Descubrir, está contenido en el *Manual del instructor comunitario*, en el cual se dan instrucciones generales sobre la forma de organizar al grupo y orientaciones básicas sobre el modo de interactuar con los alumnos por medio de las actividades que presenta. Los rasgos fundamentales del modelo se expresan así: durante el tiempo que los alumnos permanecían en el nivel correspondiente, estudiaban juntos (*sic*), y aun cuando existieran niños que por su desempeño pudieran pasar al siguiente nivel, debían permanecer otro año en el mismo si su edad era la correspondiente. El manual indicaba en qué momentos convenía recurrir a los libros de texto, a los ficheros de actividades o juegos, o a la biblioteca del aula, e, incluso, el momento cuando el alumno debía utilizar su cuaderno para reforzar su aprendizaje. El currículo estaba estructurado por áreas, unidades, temas, clases y actividades de recuperación de saberes previos, de problematización, de socialización y de puesta en práctica, así como por una sesión final de evaluación.

Además de lo anterior, el carácter prescriptivo del manual puede observarse cuando plantea que “si se utiliza en la secuencia indicada no será necesario programar cada actividad, sino únicamente anotar en el cuaderno las áreas, los temas y las clases que se darán cada día”, o que “se realicen las actividades indicadas en el orden que aparecen y que si un alumno termina antes que otros dedique tiempo a otra actividad que éste elija hasta que inicie una nueva clase en donde se den instrucciones directas al grupo del nivel al que pertenece”. El modelo plantea una organización de la jornada semejante a la de la escuela regular, dividida en sesiones de horas lectivas para cada campo formativo.

En 2009 se realizó un monitoreo externo a la implementación del modelo Dialogar y Descubrir; una de las observaciones relevantes fue la escasa atención al dominio de los contenidos por parte de éstas. Éste es un aspecto importante, ya que regularmente las figuras educativas provienen del mismo entorno al que pertenecen sus alumnos y, por ello, es altamente probable que también hayan transitado por servicios educativos rurales públicos, los cuales obtienen resultados educativos menores que el resto en las evaluaciones nacionales. Respecto a

los materiales, el monitoreo señala que en ellos impera un enfoque de “enseñanza”, ya que contienen actividades ya definidas y brindan pocos elementos para su adaptación específica a casos particulares de alumnos. Respecto al trabajo multigrado, el informe de monitoreo menciona la necesidad de revisar la congruencia de la metodología multigrado con formas de evaluación homogéneas, como los exámenes bimestrales nacionales que se aplicaban, ya que se pone tensión al instructor cuando éste quiere responder a estas demandas, y pierde la centralidad en los desempeños de los alumnos y la atención a sus necesidades específicas. Asimismo, plantea que es necesario “enfaticar en la metodología multigrado que se plantea en los manuales, formas para el trabajo individual con los alumnos de los diferentes ciclos escolares, ya que los instructores hacían uso constante de esta estrategia de trabajo; sin embargo, el manual no define los momentos en los cuales resulta más adecuada para apoyar a los alumnos en lo particular, sin que esto vaya en detrimento del trabajo grupal o por ciclo que se realiza” (Loera, 2009).

Además del modelo Dialogar y Descubrir, para responder a la demanda educativa de otras poblaciones, el CONAFE creó el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI), el cual impulsaba la investigación de temas relacionados con el entorno que eran elegidos por el grupo escolar, con el propósito de hacer un uso funcional de la lengua indígena; la diferencia respecto al modelo Dialogar y Descubrir, además de las estrategias para el uso oral y escrito de la lengua, era un mayor énfasis en los procesos de investigación documental y empírica. En el caso de la población migrante, la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPI) funcionaba a través de fichas de trabajo, y se caracterizaba por plantear situaciones problemáticas o desafíos relacionados con la vida cotidiana en los campamentos agrícolas y producir una serie de estrategias de trabajo colectivo que permitieran rescatar los saberes generados por medio de la condición migrante; este modelo también introducía estrategias de rescate y trabajo con la lengua indígena. Sin embargo, su operación ha sido discontinua; durante algunos periodos en los tres últimos sexenios se dejaron de producir los materiales de apoyo al LEC que trabajaba con población indígena o migrante; esto implica que no hubo elementos para atender a esta población, pues en ese esquema el material guía la práctica docente.

El modelo actual de educación comunitaria

Para cumplir con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que establecía “Robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria; así como los servicios educativos que presta el CONAFE”, y con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, que planteaba “Fortalecer a las figuras educativas y actualizar los modelos educativos del CONAFE para reducir el abandono y mejorar la calidad de los servicios”, durante el inicio del sexenio 2012-2018 un equipo externo al Consejo realizó evaluaciones y una propuesta de modificación al modelo de educación básica comunitaria, cuyo producto resultante fue un mapa curricular general para los tres niveles de educación básica, así como mapas específicos para

cada nivel y campo de formación (Taboada, 2014). En 2015 se decidió que la conformación del modelo debía realizarse en el interior del Consejo, para recuperar la experiencia de los implementadores y generar sustentabilidad en sus procesos de mejora continua. Se consideraron los avances ya desarrollados para la renovación del modelo y se decidió continuar con su conformación, proponiéndose una mayor congruencia con la condición multigrado y multinivel de las aulas, así como el fortalecimiento del dominio de los contenidos educativos por parte de los LEC.

En el marco curricular del modelo se argumenta que la escuela ha definido una forma de ser que se vuelve un deber ser y la reproduce como una gramática escolar; esto es, reproduce y recicla, la mayoría de las veces de manera inconsciente, una estructura con reglas y prácticas que definen su trabajo de manera cotidiana. A la larga, estas normas se vuelven inamovibles y se justifican simplemente por el actuar cotidiano. Por ello, se plantea que varios aspectos básicos de la escuela regular deberían ser modificarse para conseguir mayor pertinencia con las aulas multigrado, por ejemplo, la distribución de los alumnos por grado en función de sus edades, lo cual se seguía haciendo en la organización por ciclos y en el trabajo cotidiano de las aulas, sin considerar el desarrollo que cada alumno ha alcanzado; la división del conocimiento en materias ajenas entre sí con horas u horarios determinados para su estudio, sin considerar los ritmos de avance de los alumnos, o bien la insistencia en la importancia de la Planeación didáctica sin reparar en si contribuye o no a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos. El nuevo modelo educativo desarrollado planteó que esa gramática escolar, que fijaba la escuela unigrado, se reproducía en el CONAFE de manera mecánica (u obligadamente), lo cual no favorecía la posibilidad de adaptar el servicio y que éste tuviera aceptabilidad por parte de los alumnos.

A fin de superar ese reto, y con base en experiencias previas de trabajo de la Relación Tutora y las Redes de Aprendizaje (CONAFE, 2016), se impulsó, a partir de finales de 2015 en algunas delegaciones y de manera nacional desde el ciclo escolar 2016-2017, el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, denominado ABCD, por las siglas que lo conforman.

Con el Modelo ABCD se busca modificar la relación entre el docente y el alumno frente a cada situación concreta de aprendizaje; hacer que esa relación sea directa de diálogo y colaboración entre quien quiere aprender y quien está en posibilidad y disponibilidad de compartir lo que sabe y previamente ha aprendido, así como asegurar en el estudiante el compromiso y la capacidad para aprender a aprender, es decir, de manera autónoma, por medio del desarrollo de habilidades académicas que aporta la práctica de la lectura, la escritura, la expresión oral y el razonamiento matemático, las cuales se emplean en el estudio de contenidos particulares y para seguir aprendiendo más allá de la escuela. El nuevo modelo educativo se propuso:

- Desarrollar una estrategia efectiva para resolver las carencias en lectura, escritura y razonamiento matemático debido a la falta de oportunidades educativas de los estudiantes

- Aprovechar condiciones extremas de diversidad en el aula: edades, grados, experiencias de vida, necesidades para desarrollar capacidades.
- Implementar una propuesta que asegure la calidad de la atención educativa.
- Resolver la falta de referentes para las escuelas multigrado y la prevalencia de un único modelo graduado de servicio educativo no necesariamente pertinente para el contexto rural.
- Generar un mecanismo de asesoría y acompañamiento dirigido directamente a mejorar el aprendizaje.
- Hacer partícipes a las familias de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Sus principales características son:

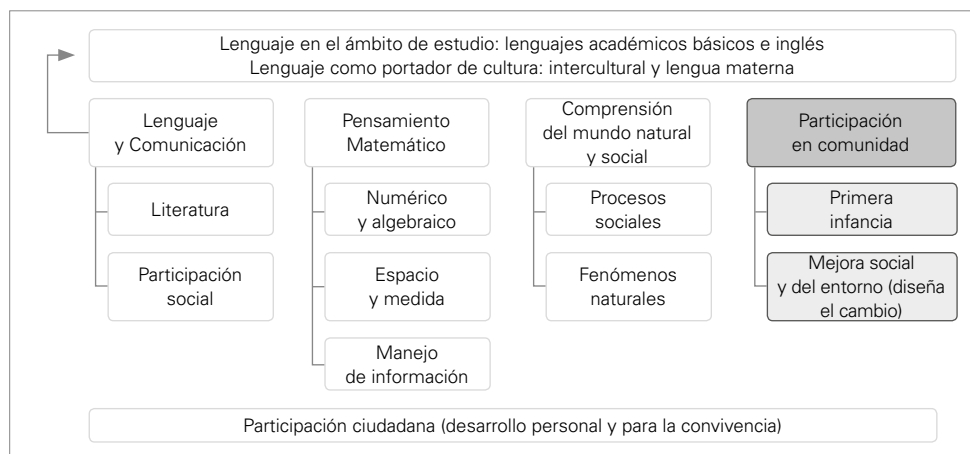
a) Diseño:

- Se identificaron los temas que tienen continuidad en todo el trayecto de la educación básica para establecerlos como prioritarios, porque aseguran la continuidad del aprendizaje.
- Se relacionaron en trayectos los contenidos que permiten abordar los temas considerados clave.
- Se establecieron trayectos de aprendizajes esperados para cada tema, desde educación preescolar hasta secundaria, a fin de presentar el nivel de complejidad que puede lograrse.

b) Organización curricular:

- Se organiza en los campos y ámbitos de desarrollo que se muestran en la figura 6.2.

Figura 6.2 Campos y ámbitos de desarrollo en que se organiza el currículo



Fuente: elaboración propia.

- Se conservan los campos formativos nacionales; sin embargo, en el interior de cada uno se distinguieron los ámbitos que aluden al desarrollo de una competencia de aquellos que hacen referencia al aprendizaje de contenidos. Por ello, el ámbito “Participación ciudadana”, así como los referidos al lenguaje con fines de estudio o como portador de cultura son transversales y se desarrollan a través de la práctica que promueve el enfoque del modelo.
- Organiza los contenidos en temas integradores que permiten trabajar con los contenidos de manera articulada.
- Inglés se aborda desde la perspectiva de comprensión de textos en cada una de las unidades de aprendizaje.
- Para cada campo formativo se establecieron trayectos de aprendizaje con diferentes niveles de profundidad (11) desde el inicial hasta el avanzado, en función de los cuales se conformaron las Unidades de Aprendizaje Autónomo con desafíos apropiados a los niveles de aprendizaje.
- Está centrado en el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo: lectura, escritura, argumentación oral y pensamiento matemático, competencias fundamentales para favorecer la incorporación al mundo globalizado y garantizar la productividad.
- Sigue una estrategia de atención personalizada y da posibilidad de que los estudiantes organicen su propia agenda de aprendizaje, lo cual favorece la equidad educativa en el aula al atender las necesidades que cada uno de ellos tiene para desarrollar sus capacidades.
- Se tiene como muestra de logro de aprendizaje la ayuda que un estudiante da a otro para aprender (con lo que la solidaridad, necesaria para mejorar la convivencia, se vive cotidianamente).
- Opera a través de redes académicas y comunidades de aprendizaje que permiten la colaboración entre alumnos y figuras educativas de preescolar, primaria y secundaria, sin separaciones en grados.

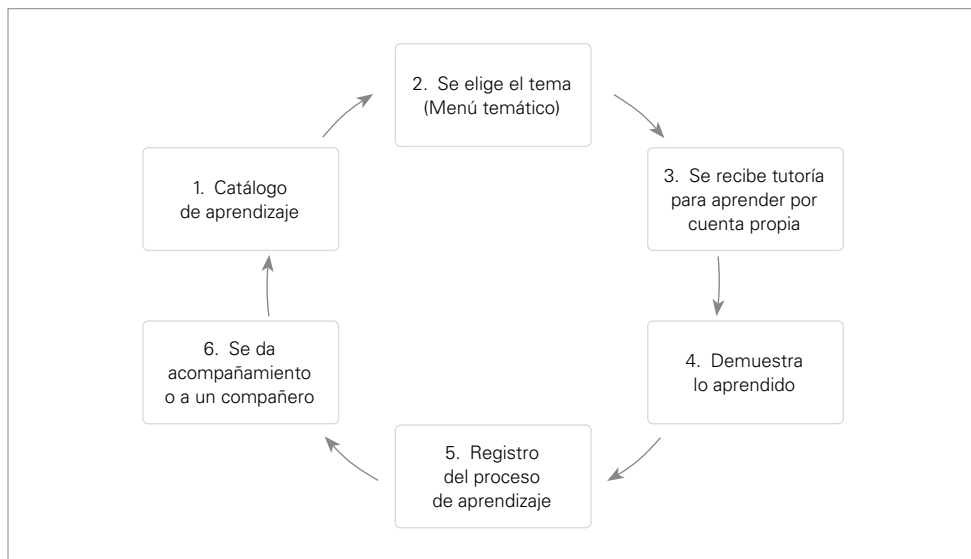
c) Los materiales:

- Se emplea como material de apoyo un texto por cada campo formativo (incluido el de participación en comunidad). Como es el mismo tema para todos los niveles educativos, los alumnos contarán con el mismo material para toda su trayectoria en educación básica.
- Los materiales están organizados a partir de desafíos cuya resolución se apoya de textos propios del campo formativo (uno de ellos en inglés), e incluyen una gráfica del posible trayecto de aprendizaje de acuerdo con el grado de complejidad que puede alcanzarse.

d) El trabajo en el aula considera el siguiente proceso (figura 6.3):

1. El aprendiz elige un tema de aprendizaje del catálogo de temas que el docente conoce a fondo y ha estudiado previamente. Se busca que el tutor ofrezca un contexto cercano al medio en que se ubica el estudiante a fin de que la elección pueda ser informada y entusiasta.
2. El aprendiz recibe tutoría para aprender por cuenta propia. El aprendizaje autónomo tiene lugar cuando el alumno identifica por sí mismo la relación de lo nuevo con lo que ya conoce. Las preguntas que hace el tutor son para conjeturar, a partir de las respuestas del estudiante, lo que le impide a éste o desvía su comprensión del tema, y, conforme a dicha conjetura, intervenir lo más certera y profesionalmente posible, buscando siempre que la corrección la haga el propio aprendiz, porque es lo que le dará satisfacción y le demostrará la capacidad que tiene de seguir aprendiendo.
3. El aprendiz registra el proceso que le permitió alcanzar sus aprendizajes. El registro ayuda a asentar lo que se ha comprendido y a ordenar el pensamiento y los hallazgos o dudas que es preciso analizar e integrar para continuar con el estudio del tema.
4. El mayor desafío de este momento en el ABCD es que el aprendiz reconstruya el proceso mental que le permitió encontrar la síntesis de lo conocido con lo que desconocía, para lograr la comprensión del nuevo tema. Reconocer el propio proceso señala el camino por el que se lograrán de manera autónoma los aprendizajes posteriores.
5. El aprendiz demuestra públicamente lo aprendido. El tutorado expone el proceso que le permitió salvar las dificultades de comprensión siguiendo regularmente las preguntas: ¿qué quería entender o resolver?, ¿qué dificultades de comprensión encontré?, ¿cómo las resolví?, ¿qué entendí o cuál fue la respuesta que encontré? Esa demostración la hace frente a sus compañeros del grupo o frente a los padres de familia.
6. El aprendiz acompaña a otro compañero en el aprendizaje del tema estudiado con un doble propósito. Primero, mostrar la utilidad de lo aprendido al lograr que otros lo comprendan, al mismo tiempo que el conocimiento original se profundiza al enfrentar esquemas de pensamiento distintos. El segundo propósito es organizativo, ya que, como el ABCD implica atención personalizada, sería imposible que el LEC pudiera brindarla si él fuera el único tutor. La tutoría entre compañeros permite que la atención personalizada no dependa del número de integrantes que haya.

Figura 6.3 Proceso para el trabajo en el aula



Fuente: elaboración propia.

Para la atención a la población indígena con este modelo se creó un documento de orientaciones que, en síntesis, plantea que durante la atención tutora personalizada, propia del modelo ABCD:

- El LEC pone ejemplos o da información al estudiante para que relacione los contenidos estudiados con su contexto cultural.
- El LEC acuerda el significado de los conceptos, para distinguirlo en el ámbito comunitario y en el ámbito escolar.
- A partir de esa comprensión, se asume o acuerda el modo de escribir o hablar en la lengua indígena correspondiente (siempre y cuando el LEC la hable).
- En las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) se han incorporado elementos para el trabajo con las lenguas y culturas indígenas.
- Las UAA incluyen desafíos y actividades para introducir reflexiones sobre la lengua y la cultura indígenas.
- En algunas UAA se han introducido textos en lengua indígena.

Dentro de la jornada escolar, en los servicios educativos indígenas se cuenta con un taller para el fortalecimiento de la lengua y la cultura indígenas de cuatro horas a la semana donde se trabajan la lengua materna y el español como segunda lengua a partir del estudio de la cultura comunitaria y los temas abordados durante la semana en las UAA. Durante el taller los LEC realizan:

- El diagnóstico sociolingüístico para identificar el dominio y el nivel lingüístico de sus estudiantes, a fin de establecer los códigos de comunicación correspondientes.
- El desarrollo de habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, usando diferentes estrategias y materiales didácticos que se puedan ir construyendo en el aula.

Entre los principales productos del taller están los textos que tratan de aspectos vinculados con la cultura y la lengua indígenas a partir de los temas de interés de los alumnos que se derivaron del estudio de las UAA o de sus experiencias cotidianas (CONAFE, 2017).

No hay que dejar de anotar que el buen desarrollo de las acciones anteriores depende del manejo que el LEC tenga de la lengua de sus estudiantes y del conocimiento que tenga de su cultura. Por otra parte, la propuesta es todavía insuficiente, sobre todo si se considera que la interacción lingüística y el intercambio cultural son cotidianos e inciden en cada momento del aprendizaje, por lo que no se restringen a la incorporación ocasional de textos en lengua ni a la duración del taller. Asimismo, la propuesta pedagógica no incluye la explicitación de la incorporación de los saberes comunitarios y los propios de la cultura en la comprensión de los contenidos que se abordan. Esto también es una carencia en los materiales, ya que no existe la incorporación sistemática de textos en lengua indígena ni de desafíos y actividades que hagan palpables la utilidad y el valor del saber construido por los pueblos indígenas y por la comunidad: las UAA no están traducidas en lengua. Si bien la oralidad es fomentada con el modelo por medio del diálogo tutor y de las demostraciones públicas, muchas de ellas con participación de la comunidad, no hay un fomento explícito y metódico de la expresión oral en lengua. Por todo ello, el modelo necesita recuperar la experiencia de las propuestas pasadas y sumarlas a la experiencia del nuevo modelo pedagógico, para construir una propuesta específica para la población indígena.

Entre los retos más relevantes que ha enfrentado y sigue enfrentando la aplicación de la propuesta se ubican: la formación de las figuras educativas incluyendo a los LEC, ya que implica un cambio en la concepción de lo que tradicionalmente se ha entendido como enseñanza y aprendizaje, así como el cambio de una estrategia basada en la formación en cascada a una formación personalizada; la transformación lenta de los aspectos legales y administrativos, como control escolar, ha exigido una serie de adecuaciones a los procesos de evaluación y a que no se permite, en los hechos, que líderes que trabajan en un nivel puedan hacerse cargo de los otros; se mantiene la alta deserción de LEC por las difíciles condiciones que viven en relación con el apoyo que reciben, y no se ha concretado la educación inicial o la atención a la primera infancia como parte del modelo educativo, y su impacto en la educación comunitaria.

Profesionalización dual de las figuras educativas

Para atender las necesidades de la posición bivalente del LEC docente-estudiante, se desarrolló un proyecto de profesionalización dual considerando los siguientes rasgos (CONAFE, 2015):

- a) Oferta educativa articulada a la prestación del servicio social educativo.
 - Implementación de un modelo de prestación de servicio en el que el LEC pueda recibir y aplicar su beca de estudios mientras presta el servicio educativo.
 - Certificación de competencias. Especialización de tipo técnico laboral que pueda acreditarse un esquema de certificación de competencias. La instancia para apoyar esta línea de profesionalización es CONOCER-SEP.
 - Generación de ofertas flexibles de educación superior mediante la gestión con escuelas de educación media superior y superior de opciones semipresenciales o a distancia, promoviendo aquellas con mayor posibilidad de adecuar sus modalidades de atención al contexto de los LEC.
 - Desarrollo de una Licenciatura en Educación Comunitaria para generar opciones profesionales centradas en el desarrollo comunitario, incluido lo educativo, de las localidades en contextos rurales o marginales, y consistente con el modelo pedagógico comunitario.

- b) Asesoría personalizada para apoyar su desempeño académico.
 - Capacitación y asesoría a los LEC basadas en atención personalizada: una estrategia de aprendizaje por medio del diálogo y la reflexión sobre las formas de aprender y mediante el mismo ambiente de aprendizaje que se espera que genere el LEC con sus alumnos de educación básica.
 - Inclusión en los contenidos con los que se brindan capacitación y asesoría a los LEC de lo correspondiente a la educación básica, pero con elementos que permitan la ampliación del conocimiento hacia los contenidos básicos de la educación media superior e incluso los de divulgación de educación superior.

Los avances aún son escasos respecto a lo proyectado por el CONAFE:

- La capacitación se ha centrado en el desarrollo de habilidades básicas de lectura y escritura y pensamiento matemático, pero el avance de los jóvenes recién incorporados en el abordaje de las unidades de aprendizaje es menor al esperado.
- Una entidad ha logrado registrar un estándar de competencia para certificar a los LEC, pero está aún pendiente hacerlo a nivel nacional.
- Se han desarrollado dos licenciaturas ligadas al trabajo de educación comunitaria, una en Chiapas, Desarrollo Comunitario y Educación Social, y otra en Chihuahua, Educación y Desarrollo Comunitario, pero se requiere ampliar la

capacidad de atención o la generación de ofertas semejantes para atender a los LEC que decidan participar en la profesionalización dual.

RESULTADOS EDUCATIVOS DEL MODELO MULTIGRADO DEL CONAFE

La prestación del servicio educativo en el CONAFE como alternativa de continuidad educativa para jóvenes de comunidades rurales

Aunque no es objeto del tema de este escrito, es necesario no dejar de mencionar que el modelo multigrado del CONAFE busca un doble fomento educativo: el de la educación básica para los niños y niñas de las comunidades apartadas y el de la educación media superior o superior para los jóvenes rurales que se incorporan como LEC. Hasta 2017 aproximadamente 80% de los LEC prestaba el servicio durante un ciclo escolar, por lo que aproximadamente 27 000 jóvenes cada año podían ejercer su beca, considerando que ésta es al menos de dos años y medio; aproximadamente, tendría que haber 54 000 jóvenes en esta situación cada año, pero en promedio hubo 49 000 jóvenes incorporados a ella. Ello quiere decir que, si bien la estancia en el CONAFE efectivamente es una opción para fomentar la continuidad educativa en los jóvenes de 16 a 29 años, no todos los LEC que se incorporan logran gozar de este beneficio. En una evaluación de impacto realizada al Sistema de Estudios a Docentes (nombre del programa de becas) (CONAFE, 2008) mediante entrevistas a los exdocentes se identificó que entre las dificultades para ejercer la beca se encuentra la escasez de oferta educativa en la regiones de residencia de los jóvenes (que, como ya se dijo, son cercanas a las comunidades apartadas donde prestan su servicio educativo); falta de orientación vocacional y de conocimiento de la oferta educativa, e incorporación a la vida laboral.

Trayectoria y resultados educativos

Extraedad

En primaria, a nivel nacional 1.4% de los alumnos tiene extraedad grave, pero a nivel de modalidad el CONAFE tiene el porcentaje más alto, 5.6%, y en sus servicios que operan en localidades urbanas asciende a 9.4%. En el nivel de secundaria (sin considerar la modalidad para trabajadores), el CONAFE tiene casi 4% más de alumnos en condición de extraedad respecto a la telesecundaria (5.6%). En las secundarias comunitarias ubicadas en localidades urbanas con alto grado de marginación 13 de cada 100 alumnos están en una situación de extraedad grave.

Tabla 6.10 Extraedad por nivel y modalidad

Nivel educativo	Tipo de servicio	Total	Ámbito				No clasificados		
			Urbano		Rural				
			Grado de marginación		Grado de marginación				
			Baja marginación	Alta marginación	Baja marginación	Alta marginación			
Primaria	General	%	1.2	0.8	1.6	1.1	2.1	1.9	
		Absolutos	159417	63526	46993	9071	37915	1912	
	Indígena	%	4.7	5.0	4.5	2.6	4.7	7.0	
		Absolutos	37672	453	7848	156	28206	1009	
	Comunitaria	%	5.6	9.4	8.1	3.4	5.2	10.0	
		Absolutos	6148	137	257	155	4686	913	
	Total	%	1.4	0.9	1.8	1.1	2.8	3.1	
		Absolutos	203237	64116	55098	9382	70807	3834	
	Secundaria	General	%	1.8	1.5	2.7	1.9	3.6	2.5
			Absolutos	60592	38190	17799	1546	2507	550
Técnica		%	2.0	1.3	2.9	2.1	6.2	2.8	
		Absolutos	36720	14885	14250	1647	5410	528	
Telesecundaria		%	5.6	5.2	5.1	3.4	6.5	6.6	
		Absolutos	80845	7219	15591	7112	50004	919	
Comunitaria		%	9.3	12.0	12.8	5.8	9.2	13.0	
		Absolutos	3843	19	88	96	3429	211	
Para trabajadores		%	30.7	33.6	19.2	n.a.	n.a.	n.a.	
		Absolutos	6628	5776	852	n.a.	n.a.	n.a.	
Total	%	2.8	1.7	3.3	2.8	6.4	3.9		
	Absolutos	188628	66089	48580	10401	61350	2208		

¹ Para las áreas urbanas se utilizó el Índice de Marginación por AGEB, 2010; para las áreas rurales, el Índice de Marginación por Localidad, 2010 (ambos del CONAPO). Los niveles de marginación medio, bajo y muy bajo están agrupados en baja marginación; los niveles alto y muy alto están agrupados en alta marginación.

n.a.: No aplica.

Fuentes: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), DGPPYEE-SEP; Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades (INEGI, 2016); Índice de Marginación por Localidad 2010 (CONAPO, 2012), e Índice de Marginación Urbana 2010 (CONAPO, 2012).

Aprobación

Para el caso de primaria la tasa de aprobación del CONAFE es de 99%, ligeramente por debajo de la modalidad de primaria general, que es de 99.2%. En referencia a la aprobación en secundaria, llama la atención que el CONAFE es la modalidad que cuenta con el porcentaje más alto, 98.1%, en comparación con los porcentajes de generales y de técnicas, con 88% y 86%, respectivamente.

Eficiencia terminal

En cuanto al indicador de eficiencia terminal para el nivel de primaria, el CONAFE es también la modalidad que presenta el porcentaje más bajo con 71.4% respecto a la media nacional, de 98.3%. En el nivel de secundaria asimismo el indicador del CONAFE es el más bajo, 13.2 puntos porcentuales menos que el nacional, que es de 87.7%. La diferencia se incrementa en el caso de los hombres, con quienes las secundarias comunitarias logran una eficiencia terminal 17 puntos

porcentuales menor que las telesecundarias y casi 20 puntos menor que las secundarias generales.

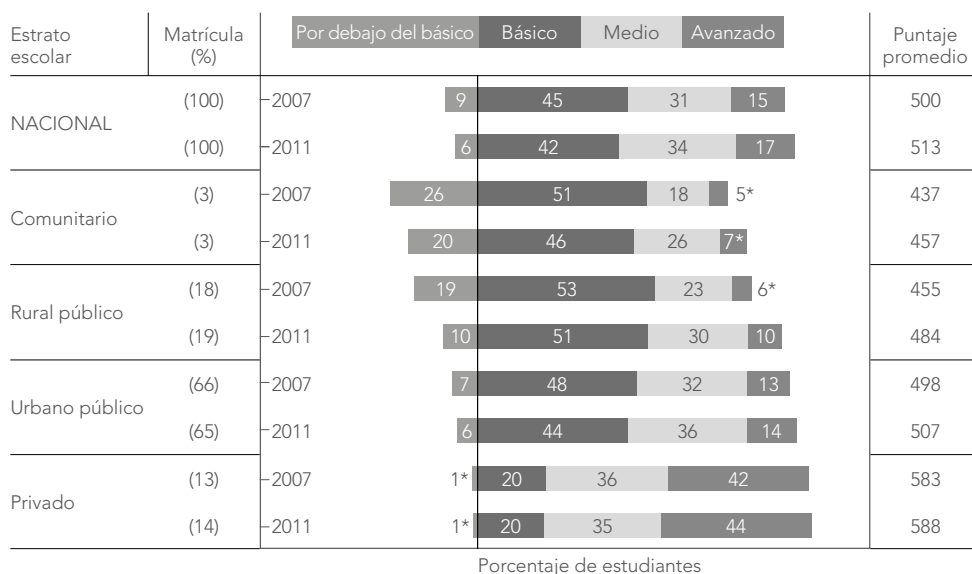
Logro de aprendizajes

Preescolar (EXCALE)

Para el nivel de preescolar las evaluaciones con las que se cuenta para medir el logro educativo de los niños son las de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), que se aplicaron en 2007 y en 2011.

Los dominios evaluados en los EXCALE fueron Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático; para el primero, 20.3% de los alumnos del CONAFE se encuentra ubicado en el nivel por debajo del básico; si comparamos con el porcentaje nacional, que es de 6.3%, podemos observar que la brecha es amplia; en el caso de Pensamiento Matemático el porcentaje de alumnos por debajo del básico fue de 22%, casi el doble que en los preescolares rurales públicos, 14%.

Gráfica 6.14 EXCALE. Resultados en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas



Continúa ►

Estrato escolar	Matrícula (%)	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado	Puntaje promedio
NACIONAL	(100)	9	49	27	15	500
	(100)	9	50	27	14	497
Comunitario	(3)	22	56	16	6*	442
	(3)	22	50	19	9*	452
Rural público	(18)	16	58	19	6*	457
	(19)	14	55	21	10	471
Urbano público	(66)	8	51	28	13	499
	(65)	9	54	27	10	489
Privado	(13)	1*	26	36	36	572
	(14)	1*	25	38	35	574

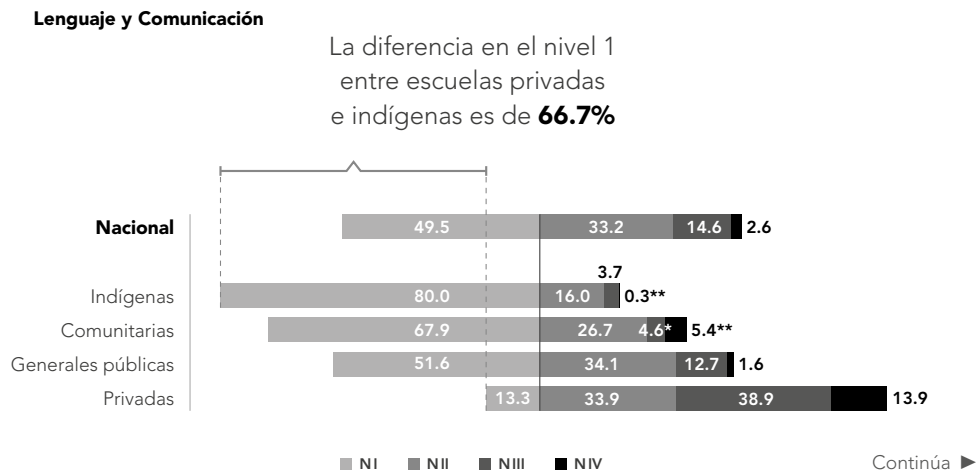
Porcentaje de estudiantes

* Estimación cuyo coeficiente de variación excede 20%, por lo que posiblemente está sesgada.
Fuente: INEE (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011, Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático.*

Primaria (PLANEA)

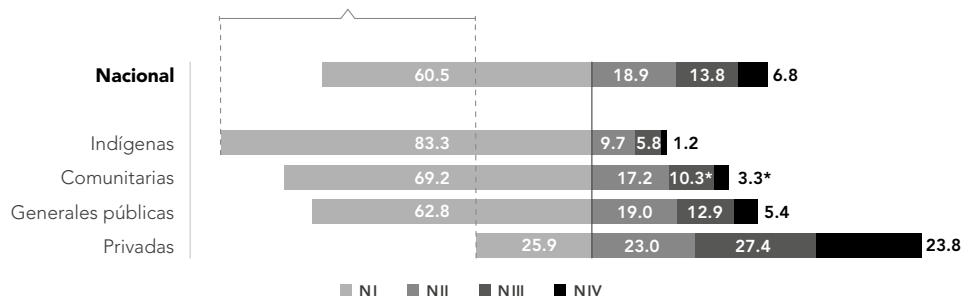
A nivel nacional, 67.9% de los niños de sexto grado de primaria pertenecientes a los servicios de educación comunitaria se ubicó en el nivel I en Lenguaje y Comunicación, 18 puntos porcentuales más que el promedio nacional. En Matemáticas el porcentaje nacional de alumnos ubicados en el nivel I fue de 60.5%, mientras que en las escuelas comunitarias fue de 69.2%.

Gráfica 6.15 PLANEA. Resultados en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Primaria



Matemáticas

La diferencia en el nivel 1 entre escuelas privadas e indígenas es de **57.4%**



* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20% pero inferior a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

** Estimación cuyo coeficiente de variación excede a 33.3%, por lo que se omite debido al sesgo.

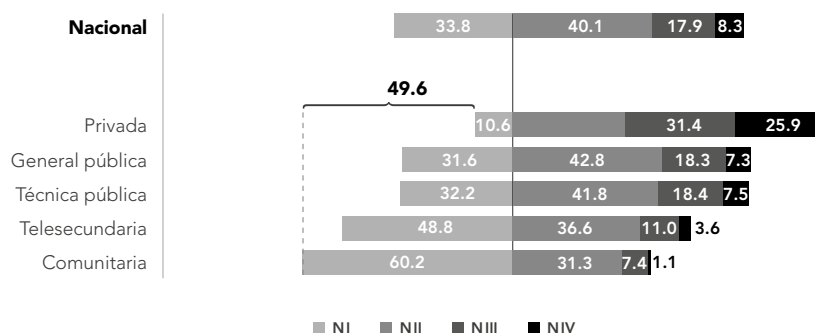
Fuente: INEE. *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA). Resultados Nacionales 2015. 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y Comunicación, Matemáticas.* Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/final/fasciculos-finales/resultadosPlanea-3011.pdf>

Secundaria (PLANEA)

Para el caso del nivel de secundaria, 33.8% de los niños de tercero de secundaria se encuentra ubicado en el nivel I de Lenguaje y Comunicación; pero, para el caso del CONAFE, esto es poco menos del doble de alumnos ubicados en ese nivel, 60.2%. Si se comparan los puntajes promedio obtenidos en 2015 y 2017 podemos ver que el CONAFE tuvo un retroceso significativo, probablemente debido a la transición de modelo educativo.

Gráfica 6.16 PLANEA. Resultados en Lenguaje y Comunicación. Secundaria

Lenguaje y Comunicación



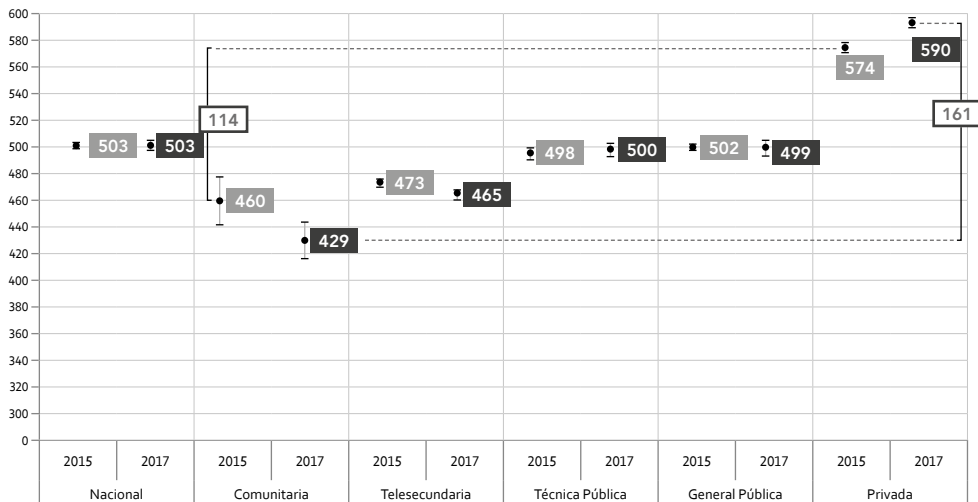
Continúa ►

PLANEA 2015 y 2017

Puntaje promedio de los estudiantes según tipo de escuela, excluyendo Chiapas, Michoacán y Oaxaca.

Comunitaria, telesecundaria y privada tienen diferencias significativas al compararse consigo mismas entre años.

Lenguaje y Comunicación

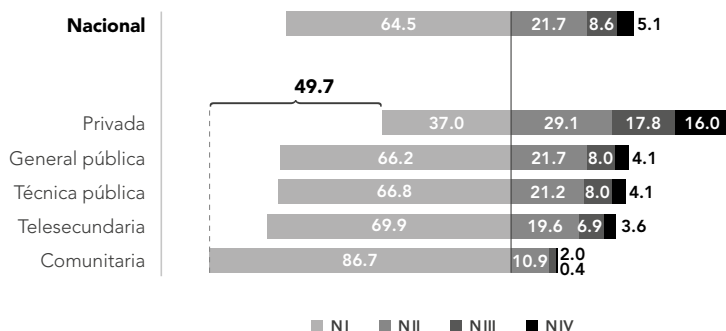


Fuente: INEE. *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA). Resultados Nacionales 2017.* Disponible en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/336/P2A336.pdf>

En Matemáticas las brechas son aún mayores. El CONAFE tiene 22 puntos porcentuales más de alumnos ubicados en el nivel I respecto al promedio nacional; respecto a telesecundaria, la diferencia es de 17 puntos porcentuales más. Respecto a sí mismo, los servicios del CONAFE disminuyeron su puntaje en 18 puntos entre 2015 y 2017.

Gráfica 6.17 PLANEA. Resultados en Matemáticas. Secundaria

Matemáticas



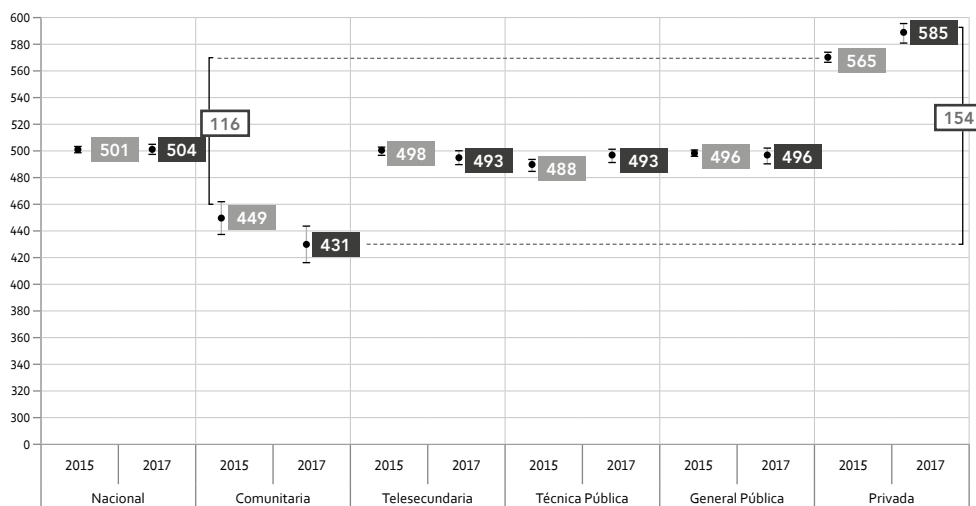
Continúa ►

PLANEA 2015 y 2017

Puntaje promedio de los estudiantes según tipo de escuela, excluyendo Chiapas, Michoacán y Oaxaca.

Comunitaria, telesecundaria y privada tienen diferencias significativas al compararse consigo mismas entre años.

Matemáticas



Fuente: INEE. *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA). Resultados Nacionales 2017.*
 Disponible en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/336/P2A336.pdf>

CONCLUSIONES

- El CONAFE ha sido la instancia nacional desde donde se han impulsado acciones de apoyo a las escuelas multigrado de manera regular y en donde se ha gestado un modelo específico para éstas en localidades pequeñas y aisladas.
- Las acciones compensatorias han incluido tanto apoyos materiales como capacitación a docentes y supervisores, así como desarrollo de materiales para las escuelas multigrado; sin embargo, han dependido de la disponibilidad de recursos anuales, por lo que algunas han sido coyunturales o no han podido mantener la sistematicidad necesaria para que sea posible evaluarlas, mejorarlas o consolidarlas.
- Aunado a lo anterior, si bien las acciones compensatorias han abordado distintos aspectos importantes para la mejora educativa, éstas no han sido articuladas para conformar un modelo educativo propio de la escuela multigrado.
- Los servicios educativos comunitarios, operados directamente por el CONAFE, atienden a 315000 alumnos en 31 852 escuelas, 84% de ellas ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación.
- El porcentaje de atención a comunidades menores a 100 habitantes es de 22%, inferior al que se requiere para cubrir a la totalidad de la población que vive en estas localidades; además, la proporción de servicios de preescolar es menor que la de primaria (60%) y secundaria (35%), situación que cobra

relevancia si se considera que la educación infantil es determinante para el desempeño en niveles posteriores.

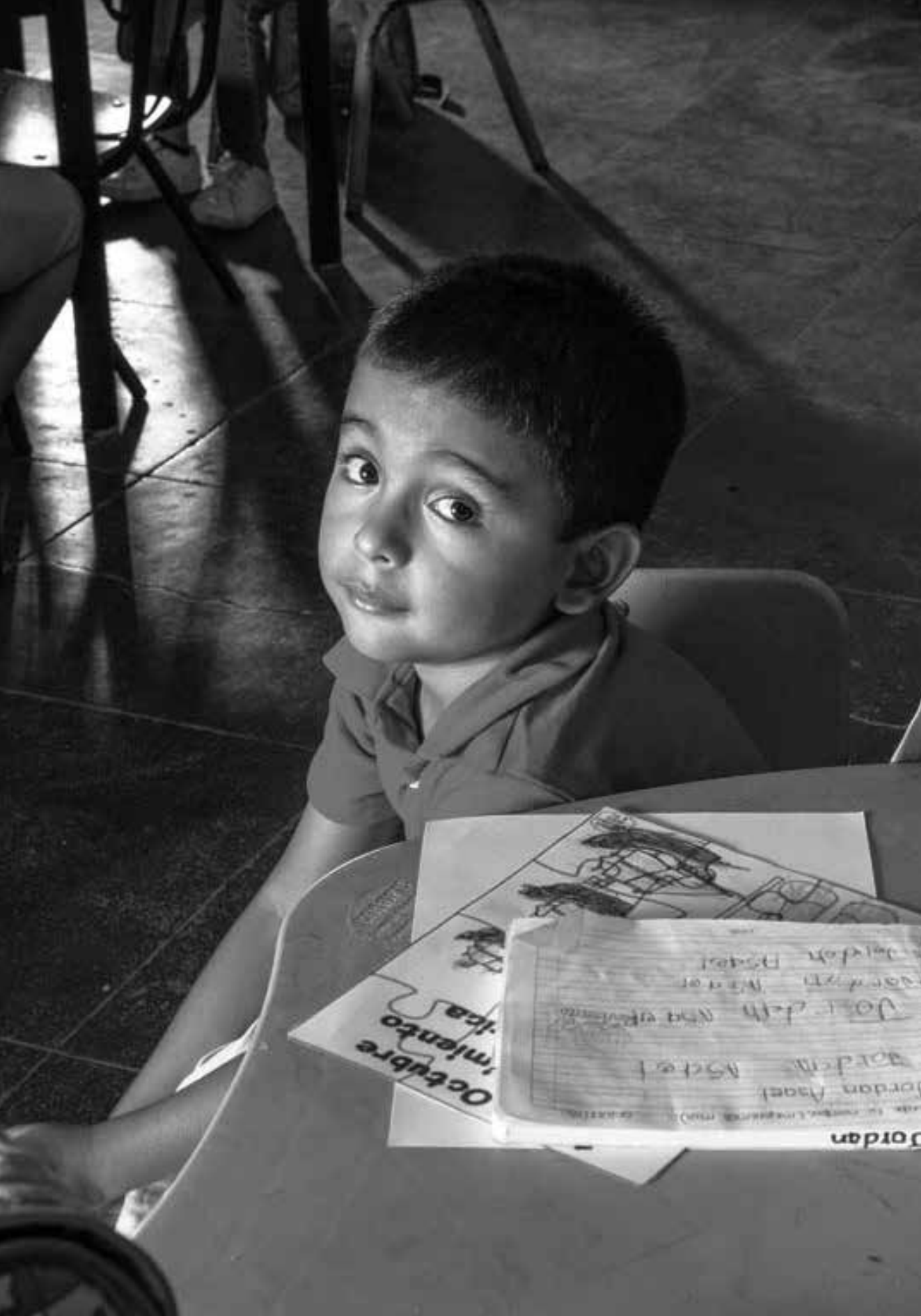
- Para los servicios educativos comunitarios que brinda directamente el CONAFE, la falta de un mecanismo de corresponsabilidad de las autoridades educativas locales de las entidades federativas para la operación de los servicios educativos atendidos directamente por esta instancia ha generado el riesgo de excluir a estas escuelas y a sus alumnos de los programas estatales, lo que, a su vez, incrementa la inequidad para los alumnos de comunidades apartadas.
- En el caso del modelo educativo para las escuelas comunitarias, por sus condiciones de operación (incluso más de un nivel educativo en la misma aula) y su atribución de innovar para brindar una educación pertinente a las comunidades apartadas, el CONAFE ha tenido la oportunidad de desarrollar un modelo educativo multigrado que incluye distintos componentes (materiales educativos, estrategias didácticas para distintos grados de avance, contenidos vinculados con el entorno comunitario, estrategias de gestión y vinculación con las familias y la dinámica comunitaria), los cuales pueden contribuir a crear un mecanismo consistente para la característica multigrado, incluso de la escuela regular, sobre todo, si se atienden los siguientes aspectos:
 - Consolidar un modelo educativo propio, o una estrategia específica dentro del modelo educativo general, para la atención a la población indígena y migrante, pues, aunque se han generado estrategias de atención (PAEPI, MEIPIM, Taller de Lengua del Modelo ABCD), no se les ha dado la continuidad necesaria para que sea posible valorar sus resultados y, en función de ellos, plantear acciones de mejora o consolidación. Por otro lado, si bien hay 41% de servicios educativos cubierto con LEC hablante de lengua indígena, existen 4 251 sin esta característica (o incluso más, si la variante lingüística del LEC no coincide).
 - Implementar el modelo educativo multigrado a través de jóvenes parece favorecer la pertinencia respecto a la cultura y las formas de organización comunitarias, así como la empatía entre docentes y estudiantes. Sin embargo, debido a que la mayoría de estos jóvenes sólo cuenta con estudios de educación media superior, no necesariamente tiene la capacidad académica y la madurez que requiere la atención educativa; uno de los factores que impide un mayor nivel educativo podría ser, además de la lejanía y el aislamiento, el bajo monto que se otorga como apoyo, sobre todo, si se considera que actualmente existen otros esquemas de beca que pueden recibir los jóvenes para favorecer su continuidad educativa.
 - La profesionalización dual (cursar una carrera universitaria a la par de la docencia en el CONAFE) aparentemente será una estrategia que incrementará la competencia académica de los docentes, pero su implementación está aún en ciernes y, hasta el momento, se concentra en un par de estados.

- La mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas del CONAFE tiene condiciones de desventaja respecto a los que asisten a otro tipo de escuelas para participar en los procesos de aprendizaje: mayor edad, sin antecedentes en preescolar, menores expectativas respecto a su continuidad educativa, familias con un bajo grado de escolaridad e incorporación temprana al trabajo.
- Los alumnos del CONAFE presentan una extraedad grave mayor que los alumnos de las escuelas regulares; en promedio, a nivel de primaria, es casi 4 puntos mayor que el promedio nacional; en el caso de secundaria, es 4 puntos porcentuales mayor que la de los alumnos que asisten a la telesecundaria.
- La eficiencia terminal en los servicios educativos del CONAFE es inferior que el promedio nacional; en el caso de primaria, aproximadamente 20 puntos menor que el nacional, que es de 98%; en el caso de secundaria, 13 puntos porcentuales menor que el nacional, que es de 88%.
- Consistentemente los resultados de los alumnos del CONAFE en las pruebas estandarizadas han sido menores que el promedio nacional.
 - En preescolar (EXCALE), más del doble de los alumnos de escuelas comunitarias obtiene resultados por debajo del básico, tanto en Lenguaje y Comunicación como en Pensamiento Matemático.
 - En primaria el porcentaje de alumnos ubicados en el nivel I es 18 puntos porcentuales mayor que el promedio nacional (67.9%) en Lenguaje y Comunicación, y casi 10 puntos mayor en Matemáticas, de 60.5% a nivel nacional.
 - La diferencia de alumnos de secundaria comunitaria ubicados en el nivel I respecto al promedio nacional es de 20 puntos porcentuales, tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas, donde 9 de cada 10 alumnos se ubican en este nivel. Respecto a telesecundaria, la diferencia es de 11 puntos porcentuales en Lenguaje y Comunicación (de 48.5% a nivel nacional) y de 23.2 puntos en Matemáticas, donde el promedio nacional es de 69.9%.

Referencias

- Bracho González, T. (coord.) (2008). *Informe Final del Análisis de Indicadores de los Programas Comunitarios que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)*. México: FLACSO.
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2008). Evaluación del impacto del programa sistema de estudios a docentes (SED) que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo, en la formación y trayectoria de los exdocentes de los estados de Guerrero, Puebla y Veracruz. Recuperado el 12 de agosto de 2018, de: <https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/estudiosyopiniones/eval-impacto-sed.pdf>
- CONAFE (2015). Profesionalización de la función educativa y fortalecimiento de la trayectoria escolar de los Líderes para la Educación Comunitaria. Documento de trabajo. México.
- CONAFE (2016). *Marco curricular del Modelo de Educación Comunitaria. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. México: autor.
- CONAFE (2017). *Fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas y taller lingüístico en el ABCD*. México: autor.
- CONAPO. Consejo Nacional de Población (2012a). Índice de Marginación por Localidad 2010. Base de datos. México: autor.
- CONAPO (2012b). Índice de Marginación Urbana 2010. Base de datos. México: autor.
- CONAPO (2017). La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2500 habitantes en México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/la-condicion-de-ubicacion-geografica-de-las-localidades-menores-a-2-500-habitantes-en-mexico>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático*. México: autor.
- INEE (2015a). Cuestionario de contexto para alumnos anexo al Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en su modalidad de Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) de los alumnos de 6° de primaria (bases de datos).
- INEE (2015b). Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA). Resultados Nacionales 2015. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/index.php/resultados-nacionales-2015>
- INEE (2017). Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA). Resultados Nacionales 2017. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/index.php/planea>

- INEE (2018a). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor.
- INEE (2018b). Poblaciones escolares en localidades y asentamientos pequeños. En: *La educación obligatoria en México. Informe 2018. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_010301.html
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades.
- Loera, A. (2009). *Monitoreo del modelo Dialogar y Descubrir*. México: CONAFE.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (s.f.) Catálogo de centros de trabajo. Recuperado de: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/catalogo-de-centros-de-trabajo-de-sep>
- Taboada Cardone, E. L. (2014). Diseño del modelo de educación básica comunitaria. Informe final. Recuperado de: <https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/pot/informe-final-diseno-modelo-EBC-eva-taboada.pdf>



Young boy sitting at a table, looking up and to the left.

Handwritten text on a paper, including the name "Jordan" and other illegible words.

Octubre
miembro
lica



Jordan



Capítulo 7

El aprendizaje en escuelas multigrado

Andrés Sánchez Moguel

Una pregunta importante al hacer una reflexión sobre las escuelas multigrado en México es la que refiere al aprendizaje de los estudiantes en este tipo de escuelas, en comparación con el aprendizaje que se obtiene en escuelas de organización completa. Desde hace muchos años las evaluaciones del aprendizaje del Instituto han incluido cuestionarios de contexto en los cuales se pregunta a directores y docentes sobre la condición multigrado de su escuela o de su aula. Sin embargo, en parte por las dificultades que implica identificar con certeza los efectos específicos de la condición multigrado, los reportes e informes sobre el aprendizaje rara vez incluyen reflexiones sobre ésta.

Con la consigna de obtener la mayor información posible respecto al aprendizaje en escuelas multigrado de los ejercicios de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) (2005-2014) y del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (iniciados en 2015), se presentan a continuación los datos que se han tomado en cuenta para identificar a los estudiantes como parte de una escuela en condición de multigrado, las variables que se asocian a la condición multigrado y los análisis que se han desarrollado para identificar el tamaño del efecto de esta condición sobre el aprendizaje.

Como conclusión adelantada, hay que mencionar que el trabajo en este sentido ha sido escaso hasta ahora. La participación de personas del área responsable de las pruebas PLANEA en el seminario que dio origen a este libro tiene, ya mismo, el efecto de atraer mucha más atención sobre este tema para posteriores emisiones de reportes e informes de resultados de aprendizaje.

LA IDENTIFICACIÓN DE UNA ESCUELA COMO MULTIGRADO A PARTIR DE LOS MARCOS MUESTRALES Y DE LA INFORMACIÓN EN LOS CUESTIONARIOS DE CONTEXTO

Como se ha señalado ya en otros capítulos, existen diferentes criterios para identificar escuelas en condición de multigrado. Por una parte, en unas parece ser una condición estable a lo largo de varios años, mientras que en algunas más suele ser

una condición transitoria, ocasionada por el tiempo que tarda la sustitución de un docente que deja una escuela.

Por otra parte, la proporción de grupos que incluyen a estudiantes de más de un grado puede depender de un criterio relativamente móvil para definir a una escuela como multigrado o no, dependiendo de las unidades de análisis que se plantean para un ejercicio de evaluación u otro. Por ejemplo, en las evaluaciones de aprendizaje hasta hace pocos años se consideraba la variable "multigrado" solamente si esta condición se asociaba al grupo escolar en el que estuvieran los estudiantes que participaban en las pruebas, con independencia de que todos los grupos de dicha escuela fueran multigrado o sólo el grupo del grado evaluado.

En última instancia, parece haber una asociación fuerte entre ambos criterios: las escuelas primarias que tienen cuatro o cinco maestros (es decir, aquellas en que no hay uno exclusivo para un grado escolar o dos) en una cantidad importante de casos tienen una condición transitoria asociada a la sustitución poco ágil de docentes, mientras que las escuelas primarias con menos de cuatro profesores parecen tener esta condición de manera más permanente.

Los cuestionarios de contexto asociados a las evaluaciones del aprendizaje que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha realizado han incluido preguntas para tratar de identificar y caracterizar la condición multigrado desde su inicio. En las pruebas EXCALE, que se aplicaron de 2005 a 2014, hubo en su primer año, en el Cuestionario para Instructores de Cursos Comunitarios, cuatro preguntas que buscaban entender la manera en que los instructores comunitarios trabajan para atender a estudiantes de diferentes grados. Con ellas se exploraba si el instructor atendía a estudiantes de los diferentes niveles educativos, la manera en que generalmente atendía a su grupo de alumnos (a todos en el mismo horario, o en distintos horarios), si había un nivel al que dedicara más tiempo de atención directa durante las clases, y de ser así, qué proporción de tiempo le dedicaba.

En los cuestionarios para directores tanto de preescolar como de primaria a partir de 2007 se incluyeron dos preguntas en busca de cuál sería más claramente asociable con la condición multigrado; se les preguntó directamente si en su escuela existían grupos multigrado y, más adelante, si en su plantel había maestros que impartían dos o más grados de forma simultánea en una misma aula. La correlación de las respuestas a estas dos preguntas permitió reconocer que los directores asocian la condición multigrado de un grupo de manera muy clara al hecho de que un maestro imparta dos o más grados de forma simultánea, y, por ello, esta manera de preguntar se mantuvo en los cuestionarios durante varias aplicaciones.

Para la aplicación de la prueba EXCALE en sexto de primaria en 2013 se decidió utilizar una serie de preguntas que permitieran explorar con más detalle la cantidad de grupos multigrado que había en las escuelas participantes. Primero, se preguntaba a los directores si en su escuela existían maestros que impartieran dos o más grados de forma simultánea en un mismo salón. En segundo lugar, se pedía a los directores que indicaran cuántos de los grupos de su escuela eran multigrado, dando como opciones de respuesta: ninguno, sólo uno, menos de la mitad, más de la mitad y todos. Finalmente, se pedía a los directores que llenaran

una tabla donde podían indicar de qué grados escolares había niños en cada grupo. La tarea resultó compleja, y probablemente la manera en que se expresó la consigna no fue clara, porque los resultados al cruzar las respuestas a las tres preguntas no mostraron suficiente consistencia.

Para las pruebas PLANEA en su primera aplicación, 2015, en sexto de primaria y tercero de secundaria se recuperó la idea de indagar de la manera más simple posible para darle confiabilidad a las respuestas. El cuestionario de directores solicitó al respecto solamente que indicaran si en su plantel había maestras o maestros que impartieran dos o más grados de forma simultánea en un mismo salón. Una versión un poco más simplificada de la pregunta se ha aplicado también en los cuestionarios de directores de tercero de secundaria y sexto de primaria en las aplicaciones más recientes de PLANEA (2017 y 2018, respectivamente). En el apéndice se presentan las preguntas tal como se hicieron en los cuestionarios.

Aunque los registros administrativos utilizados para seleccionar la muestra —el Formato 911— incluyen información sobre la condición multigrado de la escuela, ésta puede cambiar de un año a otro (y el registro que se utiliza para seleccionar la muestra siempre corresponde a la información más reciente que se puede obtener, habitualmente, la del ciclo escolar anterior), por lo que, para identificar a las escuelas en condición de multigrado se utilizan simultáneamente los datos de el Formato 911 y los de los cuestionarios de contexto. Por ejemplo, en 2015 la muestra incluía 6357 alumnos que pertenecían a escuelas multigrado según el Formato 911, así como 95258 que provenían de escuelas no multigrado, y 2589 de los cuales no se sabía si su escuela era multigrado o no. Al utilizar recurrentemente la información del Formato 911, la identificación de los Cursos Comunitarios en la misma base de datos y los datos de los cuestionarios de contexto se identificó que, en la muestra, en realidad había 91436 estudiantes en escuelas no multigrado, y 9397 en escuelas multigrado, sin que quedaran datos perdidos.

Para terminar este apartado cabe mencionar que las bases de datos de los EXCALE y de PLANEA incluyen siempre toda la información de los cuestionarios de contexto, por lo que es factible hacer estudios secundarios sobre la relación de la condición multigrado con otras variables de contexto, además de con el logro.

POR QUÉ ES POSIBLE QUE LAS ESCUELAS MULTIGRADO, EN SUS CIRCUNSTANCIAS ACTUALES, TENGAN MENORES RESULTADOS DE APRENDIZAJE QUE OTRAS ESCUELAS

La mayoría de las escuelas multigrado del país está en dicha circunstancia debido a que la población en la localidad en que se encuentra es muy pequeña, lo cual lleva a las autoridades educativas a establecer una plantilla incompleta de docentes. Es el caso de los Cursos Comunitarios, pero también el de otros tipos de servicio público. Por otro lado, hay algunas escuelas privadas con un modelo educativo específico que plantea una pedagogía multigrado de origen (como las escuelas Montessori, por ejemplo), no motivada por el tamaño de la población a atender, sino por las convicciones que sustentan su modelo de atención educativa. Este caso es distinto y no lo trataremos en este capítulo.

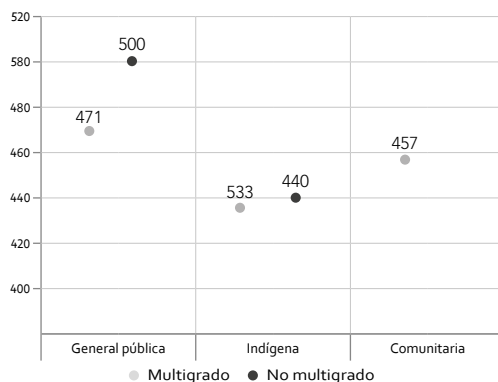
Rockwell y Rebolledo (2016) señalan que la pedagogía multigrado puede tener una serie de ventajas respecto al modelo graduado. Sin embargo, para que éstas se materialicen, hace falta que se cumpla una serie de condiciones, entre las cuales destacan: que los docentes tengan una formación específica para utilizar un modelo pedagógico multigrado, y que el currículo y los materiales de clase estén diseñados *ad hoc* para dicho modelo. Cuando no es así, trabajar en grupos multigrado puede significar que se va a contracorriente respecto a lo que los materiales curriculares y la formación docente indican.

Es por esto que, en sus circunstancias actuales, es posible encontrar resultados de aprendizaje menos favorables en las escuelas multigrado que en las de otros tipos. Si se añade que las escuelas que se encuentran en localidades pequeñas habitualmente tienen una oferta educativa más pobre que las que se encuentran en localidades grandes, se entiende que pesa una acumulación de desventajas sobre las multigrado, que se traduce, en tanto no cambien sus circunstancias, en menores niveles de aprendizaje.

POR QUÉ ES NECESARIO HACER ANÁLISIS ESTADÍSTICOS COMPLEJOS PARA IDENTIFICAR DIFERENCIAS EN EL APRENDIZAJE ENTRE ESCUELAS MULTIGRADO Y OTRAS ESCUELAS

Resulta relativamente sencillo calcular el promedio que obtienen las escuelas multigrado y contrastarlo con el que obtienen las de otros tipos. En esta aproximación simple los resultados se muestran desfavorables a la condición multigrado. En la gráfica 7.1 se presenta un ejercicio como éste utilizando datos de PLANEA 2015 de sexto de primaria en Matemáticas.

Gráfica 7.1 Promedio en PLANEA Matemáticas 2015, 6ª de primaria, de estudiantes de escuelas generales públicas, indígenas y comunitarias, en condiciones multigrado y no multigrado



Fuente: elaboración propia.

Puede observarse que en las escuelas generales públicas la diferencia entre las multigrado y las no multigrado es de 29 puntos (en la escala de PLANEA, que va de 200 a 800 puntos), mientras que en las escuelas indígenas la diferencia es de 7 puntos. Algo similar se hizo con los resultados de Lenguaje y Comunicación, y también se encontraron diferencias desfavorables para las escuelas en condición de multigrado.

Sin embargo, este ejercicio simple debe refinarse mucho para obtener información útil. Como se señaló en el apartado anterior, la condición multigrado se asocia de manera muy importante al tamaño de la localidad (y, considerando los Cursos Comunitarios, al tipo de servicio), y éste, a su vez, se asocia con una serie de condiciones desfavorables en la oferta educativa. Además, ya se ha visto que no debe considerarse de la misma manera a una escuela que se encuentra en una situación multigrado transitoria, por ejemplo, por falta de agilidad en la sustitución de uno o dos docentes, que a una que se encuentra de manera constante en esta condición. Por ello, el análisis que se realice para identificar el tamaño del efecto de la condición multigrado deberá cumplir con una serie de requisitos metodológicos, entre los que destacan:

- La condición multigrado que se va a identificar se refiere no a una condición en que la pedagogía multigrado es una elección de la escuela, sino a una situación forzada por el hecho de que no hay suficientes docentes para que cada uno dé su servicio sólo a estudiantes de un mismo grado. Además, la comunidad escolar se enfrenta a esta situación sin una capacitación específica para atender simultáneamente a niños de diferentes grados, y no cuenta con muchos materiales educativos *ad hoc*, con adaptaciones curriculares pertinentes a un modelo multigrado ni con una descarga administrativa suficiente para asegurar que la mayoría del tiempo laboral se dedica efectivamente a la enseñanza.
- Deben excluirse del análisis, o al menos incluirse en un grupo aparte, las escuelas en que hay una situación multigrado transitoria. Se propone que se considere en este grupo a las escuelas que tienen una organización tetra y pentadocente.
- Deben excluirse del análisis las escuelas en que hay una pedagogía multigrado por elección en la que los docentes tienen suficiente entrenamiento, materiales adecuados y adaptaciones curriculares pertinentes; en principio, podrían excluirse del análisis las escuelas privadas que indican que tienen grupos multigrado. Debe también identificarse si en zonas urbanas existen escuelas públicas en que los directores reportan tener grupos multigrado y no una organización tetra o pentadocente. En estos casos hay que determinar si se incluyen en los análisis o no, a partir de conocer de la mejor manera posible sus características.
- El análisis debe controlar variables que no son inherentes a la condición multigrado, pero que tienden a ser concurrentes, como las siguientes: condición socioeconómica de la familia del alumno y de las familias de los compañeros del alumno; condiciones de la oferta educativa —como infraestructura, equipamiento, materiales educativos y preparación de los docentes y directi-

vos—, y oportunidades para el aprendizaje —como acceso a computadoras con internet y a acervos culturales, por ejemplo, librerías, biblioteca de aula y bibliotecas públicas—.

- Tipos de escuela: los análisis comparativos deberían hacerse sobre escuelas lo más parecidas entre sí excepto por la condición multigrado. Se puede pensar en una estrategia de *propensity score matching*, o, al menos, en comparar solamente escuelas de un mismo tipo.

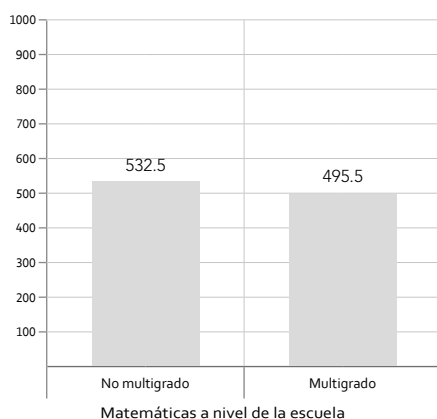
AVANCES DE ANÁLISIS MULTINIVEL ENTRE ESCUELAS MULTIGRADO Y OTRAS ESCUELAS

Con la intención de avanzar en la propuesta metodológica del apartado anterior, se realizó un análisis que cumple con algunas, pero no todas las condiciones planteadas:

- Contrasta solamente los resultados de escuelas del mismo tipo.
- Controla las variables asociadas a la condición socioeconómica de las familias utilizando dos elementos: el nivel de marginación de la zona en que se encuentra la escuela y la variable compuesta Recursos familiares asociados al bienestar.
- Es un análisis multinivel y considera las variables asociadas a la condición socioeconómica tanto de cada alumno como de los alumnos de su grupo.
- Excluye a las escuelas privadas.

El resultado de este análisis puede verse en la gráfica 7.2.

Gráfica 7.2 Comparación de las medias entre escuelas generales públicas multigrado y no multigrado en PLANEA Matemáticas (2015)



Fuente: elaboración propia.

El tamaño del efecto de la escuela multigrado es 37 puntos menor que en la escuela no multigrado. Este resultado es de una magnitud ligeramente distinta que la presentada en la gráfica 7.1, pero lo que puede concluirse va en la misma dirección. La diferencia principal es que en este caso se controlan estadísticamente las variables relacionadas con la condición socioeconómica de las familias.

Para este análisis no se cumplieron las siguientes características metodológicas, que en estudios posteriores sería deseable incorporar:

- No se pudo identificar ni excluir a las escuelas que tienen una condición multigrado transitoria.
- No se pudo explorar en qué medida los docentes están preparados para atender grupos multigrado.

SIGUIENTES PASOS EN EL ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE EN ESCUELAS MULTIGRADO

Realizar estudios donde se identifiquen algunos elementos finos, como el nivel de preparación de los docentes para impartir clases en condiciones multigrado, sería muy importante, porque incorporar esta información en los análisis probablemente mostraría diferencias en los resultados de aprendizaje *en el interior del grupo de escuelas multigrado*, las cuales deben tomarse en cuenta para sacar conclusiones robustas sobre la condición multigrado.

Por ejemplo, es posible que, si se conociera la preparación específica de los docentes para la condición multigrado y se incorporara como una variable de análisis, se encontraría que en las escuelas multigrado con docentes adecuados por su preparación y en las escuelas no multigrado los alumnos obtienen puntuaciones de logro similares. Si así fuera, la preparación pedagógica profunda a los profesores para la condición de tener un aula multigrado sería un elemento fundamental en la mejora de los resultados de las escuelas con esa característica.

La recomendación implicada sería muy distinta a la que se haría si, por el contrario, se encontrara que profesores con preparación para la docencia en condición de aula multigrado tienen resultados similares a los de profesores sin preparación específica para esta condición. Tendría entonces que valorarse si las condiciones de la oferta educativa como el currículo, los materiales educativos *ad hoc*, la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, el uso de los tiempos escolares, etc., son factores que afectan las oportunidades para el aprendizaje en las escuelas multigrado.

Es muy posible que en cualquiera de los dos escenarios varios elementos de la oferta requieran modificaciones para ser más adecuados a la situación multigrado. Señalan Juárez Bolaños y Rodríguez Solera (2016) que

la última propuesta pedagógica para mejorar la educación primaria rural, llamada Propuesta Educativa Multigrado [...] no ha sido impulsada por las autoridades educativas desde mediados de la década anterior. Además, la última actualización del modelo educativo multigrado del CONAFE se realizó

a inicios de la década de los noventa. Se cuenta entonces con abundante información diagnóstica acerca de los problemas de la educación rural, pero no se han desarrollado suficientes acciones concretas para atender los problemas detectados durante los últimos años.

La reflexión institucional que ha generado el ejercicio en que está inserta esta presentación será un impulso para ofrecer cada vez mejores datos útiles en la identificación de elementos para la mejora educativa en las escuelas multigrado. Sirva como ejemplo de los productos de esta reflexión el reto que la Dirección de Evaluación de Resultados Educativos toma de tratar de incluir buenas mediciones respecto a la formación específica de los docentes para utilizar un modelo pedagógico multigrado como un elemento relevante en la mejora de los análisis de la relación entre el aprendizaje y la condición multigrado. La Dirección toma también el reto de incorporar información que permita distinguir si las escuelas identificadas como multigrado se encuentran en esta condición de manera transitoria o estable.

CONCLUSIONES

Los estudios para comprender los efectos de la condición multigrado de las escuelas mexicanas sobre el aprendizaje y las variables asociadas a ésta han sido insuficientes hasta ahora. La manera de trabajar en escuelas multigrado; las necesidades de materiales y capacitación docente, y las condiciones de organización escolar en que se encuentran estos espacios conforman un fenómeno complejo que requiere miradas desde múltiples perspectivas para poder comprenderse y sustentarse mejor.

Desde el punto de vista de los aprendizajes, se ha observado en estudios que aún no tienen niveles ideales de refinamiento que la condición multigrado se relaciona negativamente con el aprendizaje: en un mismo tipo de escuela (por ejemplo, escuelas generales públicas), si los estudiantes se encuentran en una en que varios grados escolares comparten una misma aula de trabajo, el promedio de sus resultados en las pruebas nacionales es menor (por casi 30 puntos, en una escala que va de 200 a 800). Además, los resultados de los cursos comunitarios del CONAFE, que están bajo un modelo de trabajo multigrado por diseño, son sistemáticamente más bajos que los de las escuelas generales públicas (por 14 puntos en las escuelas generales públicas en condición multigrado). Esta relación puede deberse a factores asociados de manera muy estrecha a la condición multigrado en escuelas públicas, como las condiciones de pobreza de la población, las carencias en equipamiento escolar o la falta de entrenamiento pedagógico específico de los docentes para la dinámica multigrado, más que a ésta en sí.

Resulta de mucha importancia desarrollar estudios más precisos que permitan identificar el efecto de estos diferentes elementos sobre el aprendizaje, tanto individualmente como en su interacción, de manera que se cuente con información más pertinente para hacer recomendaciones encaminadas a mejorar los resultados de las escuelas multigrado.

Esto permitiría también valorar la condición multigrado como una alternativa educativa viable siempre y cuando se *arroje* con medidas de capacitación y equipamiento adecuadas. En la literatura internacional se señala que, si bien la enseñanza multigrado presenta retos constantes (entre los cuales uno muy frecuente es la falta de adecuación de los sistemas educativos y *currículos* a esta condición), en algunas partes del mundo los modelos de trabajo multigrado constituyen una buena alternativa que ofrece oportunidades de aprendizaje equivalentes y en ocasiones superiores a los de otros modelos de trabajo en el aula (Little, 2006).

El INEE debe continuar considerando la condición multigrado en las escuelas como un tema central para hacer recomendaciones de política pública, así como transversal al quehacer de diferentes áreas del Instituto. También deberá impulsar su estudio más detallado y desde diferentes miradas con los investigadores que utilizan las bases de datos de la institución, por ejemplo, los beneficiarios del fondo CONACYT-INEE.

Apéndice

PREGUNTAS QUE SE HAN INCLUIDO EN LOS CUESTIONARIOS DE CONTEXTO ASOCIADOS A LAS EVALUACIONES DE LOGRO DEL INEE

Las preguntas que se muestran abajo se incluyeron en los cuestionarios de contexto asociados a las evaluaciones del logro del INEE a partir del año que se señala. En años posteriores, si no hay indicación que muestre un cambio, se utilizaron estas mismas tal como están.

Cuestionario para instructores comunitarios 2005

154. *¿Qué niveles atiende en el Cursos Comunitario?*
(Rellene todas las opciones que correspondan).

- a) Nivel I.
- b) Nivel II.
- c) Nivel III.

155. *Marque la forma en que generalmente atiende a su grupo de alumnos.*

- a) Atiendo a todos los niveles y grados en el mismo horario.
- b) Atiendo a los alumnos de los distintos niveles y grados en horarios diferentes.

156. *Indique cuál es el nivel al que dedica generalmente más tiempo de atención directa durante las clases.*

- a) Nivel I.
- b) Nivel II.
- c) Nivel III.
- d) A todos igual.

157. *Del nivel que señaló en la pregunta anterior, ¿cuál es la proporción aproximada de tiempo que dedica a su atención?*

- a) Entre el 40 y el 50% del tiempo.
- b) Entre el 50 y el 60% del tiempo.
- c) Más del 69% del tiempo.
- d) No señalé que le dedique más tiempo a un nivel.

Cuestionario para directores de tercero de preescolar y sexto de primaria, 2007

Pregunta 22: *¿En su escuela existen grupos multigrado?*

- a) Sí.
- b) No.

Pregunta 27: *¿Existen en su plantel maestros(as) que impartan dos o más grados de forma simultánea en una misma aula?*

- a) Sí.
- b) No.

Cuestionario para directores de sexto de primaria, 2013

14. *¿Existen en su plantel maestros(as) que impartan dos o más grados de forma simultánea en un mismo salón (grupos multigrado)?*

- a) Sí.
- b) No.

15. *De la totalidad de grupos de su escuela, ¿cuántos son multigrado?*

- a) Ninguno.
- b) Sólo un grupo.
- c) Algunos (menos de la mitad).
- d) La mayoría (más de la mitad).
- e) Todos.

Responda esta pregunta solamente si en su escuela existen grupos multigrado (si no es así, déjala sin responder).

16. *Marque en la siguiente tabla cuáles son los grados que se imparten en cada uno de sus grupos multigrado.*

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Grupo multigrado 1						
Grupo multigrado 2						
Grupo multigrado 3						
Grupo multigrado 4						

Cuestionario de directores de sexto de primaria y tercero de secundaria, 2015

40. ¿Existen en su plantel maestros(as) que impartan dos o más grados de forma simultánea en un mismo salón (grupos multigrado)?

- a) Sí.
- b) No.

Cuestionario de directores de sexto de primaria y tercero de secundaria, 2017-2018

25. En esta escuela, ¿existen grupos en los que se impartan dos o más grados de forma simultánea en un mismo salón (grupos multigrado)?

- a) Sí.
- b) No.

Referencias

- Juárez Bolaños, D., y Rodríguez Solera, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), pp. 1-15.
- Little, A. (2006). *Education for all and Multigrade Teaching*. Institute of Education, University of London: U. K.
- Rockwell, E., y Rebolledo Angulo, V. (coords.) (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: autoras.
- Rosenbaum, P. R., y Rubin, D. B. (1983). The central role of the Propensity Score in observational studies for causal effects. *Biometrika*. 70(1), pp. 41-55.

Ngubämihabeja
Sala de computo



Capítulo 8

La política educativa para escuelas multigrado: análisis del diseño

Giulianna Mary Mendieta Melgar, Mariana Elizabeth Castro, Lenin Bruno Priego Vázquez y Cristina Perales Franco

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo muestra los hallazgos derivados de la Evaluación de la Política de Educación Multigrado, realizada en el marco de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), la cual se concreta en el Programa de Mediano Plazo (PMP) del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) 2016-2020 (INEE, 2017a). En 2016, 27 entidades federativas, acompañadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), propusieron una iniciativa denominada Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)¹ (INEE, 2017b), emanada de la preocupación de estos estados por la educación multigrado. Este proyecto refleja la necesidad de contar con evaluaciones sólidas en distintos contextos regionales que provean información relevante para el desarrollo de intervenciones de mejora educativa con efectos en la calidad de los servicios educativos del país.

El PMP del SNEE incluye, asimismo, la Evaluación de la Política de Educación Multigrado, concebida como un insumo relevante para la construcción de directrices de mejora de la educación básica dirigida a las niñas, niños y adolescentes de localidades rurales y dispersas que reciben educación multigrado. Esta evaluación tiene el objetivo de valorar las acciones públicas que realizan la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con el fin de identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como de formular recomendaciones que contribuyan a garantizar el cumplimiento progresivo del derecho a la educación con equidad para los niños y niñas que habitan en comunidades rurales y dispersas.

1 Para mayor información sobre el PRONAEME, véase el capítulo 1.

En particular, este capítulo presenta un análisis del diseño de la política educativa impulsada en las escuelas multigrado por la SEP.² Para ello, en primer término, se plantea brevemente una conceptualización de las escuelas multigrado, entendidas en el marco de la política educativa, y se define, en segundo, la importancia del problema público al que se dirige la política educativa. En el tercer apartado se presenta el análisis del diseño de la política educativa —y su importancia para las escuelas multigrado— en relación con el problema en estudio a partir de una breve exploración del marco normativo que da lugar a que el Estado mexicano cumpla con su mandato de garantizar la educación de niñas, niños y adolescentes que habitan en comunidades rurales, así como un examen detallado de los instrumentos de política más importantes en relación con la educación multigrado a través de tres ejes: pedagógico, de gestión escolar y de desarrollo profesional docente. Finalmente, se propone un conjunto de consideraciones que responden a los principales cuestionamientos de la evaluación, sobre todo en torno al diseño de la política educativa.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO DESDE UN ENFOQUE DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y DERECHOS HUMANOS

Las políticas públicas son comúnmente entendidas como un conjunto de acciones estructuradas, estables y sistemáticas que representan el modo en que el gobierno realiza, de manera permanente, las funciones públicas y atiende los problemas públicos, de acuerdo a leyes, recursos financieros y procesos administrativos (Aguilar, 2003). Ahora bien, dado que la construcción de las políticas es resultado de un proceso de sucesivas tomas de posición, las cuales implican acciones u omisiones, y debido a que los gobiernos no siempre actúan de manera racional, coordinada y consistente, es posible encontrar puntos de vista distintos en la concreción de las propias políticas, así como entre las diversas instancias gubernamentales.

Desde un enfoque de derechos humanos, la política educativa es el instrumento que utiliza el Estado para brindar las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y, con ello, garantizar el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes (NNA) en México. De acuerdo con este enfoque, el Estado es el principal titular de obligaciones para promover, respetar, proteger y garantizar el cumplimiento de los derechos humanos; sin embargo, enfrenta un marco de restricciones y limitaciones de recursos, medios y capacidades para atender este mandato. En reconocimiento de esta situación, los instrumentos

2 La evaluación de la política de educación multigrado en el país que incorpora las acciones de la SEP y del CONAFE, desarrollada actualmente por el INEE, con apoyo de la Universidad Iberoamericana y la Red de Investigación de Educación Rural (RIER), incluye una valoración desde su diseño hasta su implementación en las escuelas, con una visión integral (véanse los dos capítulos finales).

internacionales de derechos humanos establecen el cumplimiento de los derechos de manera gradual y progresiva.³

En este marco, se entiende a las escuelas como el último eslabón de la política educativa, siendo las escuelas multigrado el servicio educativo público (general, indígena o comunitario) de educación básica⁴ de organización no completa que se ofrece a NNA de comunidades rurales, predominantemente indígenas y migrantes, en condiciones de pobreza, aislamiento y marginación.

Dada la ausencia de una definición única sobre las escuelas multigrado, se recuperan algunas nociones de la normatividad vigente y de la literatura académica⁵ en la materia, las cuales permiten que se les entienda mediante tres dimensiones básicas: pedagógica-didáctica, institucional-organizacional y contextual.

- *Dimensión pedagógica-didáctica:* refiere al proceso de enseñanza que promueve la figura docente para propiciar el aprendizaje de los contenidos educativos por parte de estudiantes con diferentes edades, grados (de 2 a 6) y niveles de aprendizaje, y en un marco de diversidad (cultural, de edades, étnica y de discapacidad) en un mismo tiempo y lugar. Este proceso incluye la adecuación curricular de diferentes programas de estudio, de acuerdo con los niveles y grados de los estudiantes que asisten a una misma clase, así como la implementación de dinámicas diferentes de organización de la clase (por grados, ciclos, proyectos, temas comunes, tutorías, etc.) y una evaluación ajustada a las condiciones complejas en las que se desarrolla la práctica pedagógica.
- *Dimensión institucional-organizacional:* refiere a la gestión escolar que realizan las figuras docentes que son responsables de actividades de enseñanza directivas y administrativas. En este sentido, la función directiva, generalmente, está a cargo de una figura docente, quien es responsable principalmente de las actividades pedagógicas, pero además de las actividades propias de la gestión escolar (control escolar, gestión de programas, relación con madres y padres de familia y la comunidad, así como convivencia escolar).⁶ Un elemento

3 La gradualidad se refiere a que, generalmente, la efectividad de los derechos humanos no se logra de manera inmediata, sino que conlleva un proceso que supone definir metas a corto, mediano y largo plazos. Por su parte, el progreso implica que el disfrute de los derechos siempre debe mejorar. Adicionalmente, la noción de progresividad trae implícita la necesidad de realizar evaluaciones de la acción estatal en torno al avance en dicho cumplimiento.

4 En la educación media superior se atiende a jóvenes que habitan en poblaciones pequeñas de hasta 2500 habitantes mediante los telebachilleratos comunitarios. Cada plantel tiene tres docentes, de acuerdo con un perfil disciplinar por áreas: uno para Matemáticas y Ciencias Experimentales, otro para Ciencias Sociales y Humanidades y uno más para Comunicación (SEMS-SEP, 2015). Si bien algún docente funge como responsable del centro, cada área cuenta con un docente y los grupos no son multigrado.

5 Por ejemplo, en el Acuerdo 592 (SEP, 2011) y en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017a) se refiere a estas escuelas principalmente en relación con su organización escolar y número de docentes, y en la investigación educativa se enfatizan la gestión del aprendizaje y la gestión escolar en las escuelas multigrado, los procesos de desarrollo de los estudiantes, así como la diversidad y la heterogeneidad del grupo (Little, 2004; Rockwell y Garay, 2014; Popoca, 2014; Juárez y Rodríguez, 2016).

6 Debido al aislamiento en el que se encuentran estas escuelas es común que los docentes deban desplazarse hasta algún centro urbano para responder a cualquier requerimiento administrativo desde la supervisión de zona.

esencial de la gestión escolar en este tipo de escuelas es el involucramiento de la comunidad educativa, la cual participa en el sostenimiento del servicio educativo, especialmente con la aportación de cuotas escolares; la dotación de espacios; la construcción, la rehabilitación y el mantenimiento de la escuela; el alojamiento y la alimentación de las figuras docentes, y la contraloría social de los programas federales que benefician a estas escuelas.

- *Dimensión contextual:* refiere a las condiciones demográficas y socioeconómicas de las zonas en las que se ubican las escuelas multigrado, las cuales se encuentran, en su mayoría, en contextos rurales y localidades de menos de 2500 habitantes, con altos niveles de marginación social, aislamiento y dispersión.⁷

Las especificidades de estas tres dimensiones son fundamentales para configurar el hecho educativo en las escuelas multigrado, debido a que la práctica de enseñanza-aprendizaje se encuentra situada en una escuela con características particulares; es decir, una organización escolar y un contexto que condicionan, en gran medida, los ambientes y logros de aprendizaje de los estudiantes que habitan en zonas rurales.

La descripción hecha en los puntos anteriores caracteriza a la escuela multigrado de sostenimiento público, la cual presenta rasgos, dinámicas, oportunidades y fortalezas que contrastan notoriamente con la concepción de escuela "normalizada" en el discurso de la política educativa. Éste se construye alrededor de una escuela ideal de organización completa, determinada por un currículo graduado que cuenta con una planta docente y un director, y localizada en comunidades urbanas y con acceso a medios de comunicación. Sin embargo, la realidad de las escuelas públicas multigrado en México dista mucho de esta imagen homogénea de la práctica educativa y cuestiona este ideal, como lo muestran los hallazgos de la evaluación que se presentan a continuación.

RELEVANCIA DEL PROBLEMA PÚBLICO

Durante la segunda mitad del siglo XX y el inicio del XXI el sistema educativo mexicano ha avanzado de forma significativa en términos de expansión de la educación básica. Según el *Panorama Educativo de México 2017*, el Sistema Educativo Nacional (SEN) está muy próximo a alcanzar la asistencia universal en educación primaria y secundaria, ya que "la tasa de asistencia de la población de 6 a 11 años de edad pasó de 95.9 a 97.7% de 2010 a 2015; la de 12 a 14 años aumentó 1.1 puntos porcentuales (de 91.2 a 93.3%)" (INEE, 2017c, p. 15). No obstante, aún no asiste a la escuela más de un cuarto del total de niños de 3 a 5 y de 15 a 17 años; además, la tasa de asistencia del primer grupo de edad no registra aumentos importantes

7 De acuerdo con el Marco General de Escuelas del INEE (INEE, 2017d), 79% de las escuelas multigrado se encuentra en localidades de alta y muy alta marginación; siendo multigrado 80% de las escuelas ubicadas a más de 3 km de una carretera pavimentada y a más de 5 km de una ciudad.

en el periodo analizado (de 71 a 73.1%), mientras que la del segundo grupo aumentó 6.2 puntos porcentuales (73.2% en 2015) (INEE, 2017c).

En este marco, las escuelas de organización multigrado han sido una de las respuestas del Estado mexicano para ampliar la cobertura y ofrecer el servicio educativo a las localidades de menor densidad poblacional en zonas rurales dispersas y en regiones con altos índices de pobreza y marginación, las cuales concentran un amplio porcentaje de población indígena. De acuerdo con el INEE (2018a), en el ciclo escolar 2016-2017, de las más de 225 757 escuelas de educación básica en México, 73 689 (32.6%) eran multigrado; tiene este tipo de organización escolar 43.2% (42 105) de las escuelas primarias, 28.3% (25 194) de los preescolares y 6 390 (16.3%) de las secundarias. Ahora bien, si se distingue por tipo de servicio, se tiene que, del total de escuelas multigrado de educación básica, 47% son generales (preescolares y primarias); 32% son comunitarias (en los tres niveles de educación básica); 16%, indígenas (preescolares y primarias), y 5%, telesecundarias. Los estudiantes de estas escuelas representan 6.9% (1 778 492) de la matrícula total de educación básica (25 780 693).

A pesar de los avances mencionados, existen aún graves problemas en el servicio educativo para quienes habitan en regiones geográficas alejadas y en localidades con altos niveles de marginación (INEE, 2017b). En este sentido, la respuesta del Estado mexicano ha sido limitada y se ha caracterizado por la deficiencia, la falta de pertinencia o incluso la carencia de infraestructura, equipamiento y materiales educativos, por procesos organizacionales y de gestión burocráticos, por la insuficiente y débil formación de su personal docente, entre otros aspectos (Ezpeleta, 2006; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Martínez, 2006; Pacheco, 2006; SEP, 2006; Rosas, 2003; Ezpeleta y Weiss, 2000; Muñoz Izquierdo, 1979; García, 1979, citados en INEE, 2017b).

Además de los problemas mencionados, los resultados educativos que presentan los estudiantes de las zonas rurales son bajos, observándose una brecha significativa con los estudiantes que habitan en zonas urbanas. Por ejemplo, los resultados nacionales del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015 en sexto de primaria señalan que, en Matemáticas, 70.9% de los estudiantes de localidades menores a 500 habitantes se encuentra en el nivel I (nivel más bajo); 15.9%, en nivel II; mientras que sólo 9.7% está en el nivel III, y 3.5%, en el nivel IV (nivel más alto). Por su parte, los estudiantes de ciudades mayores a 100 000 habitantes presentan la siguiente distribución: 54.5% se encuentra en el nivel I; 20.5%, en el nivel II; 16%, en el nivel III, y en el nivel IV se encuentra 9% (INEE, 2015a). Resultados similares pueden observarse en el campo de Lenguaje y Comunicación.

En suma, el derecho a la educación⁸ no se encuentra garantizado para NNA de localidades rurales debido a la falta de igualdad en el acceso a la educación, en las condiciones para el aprendizaje, así como en los resultados educativos. De este modo, 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 educativo convergen el nivel educativo de los padres, las condiciones socioeconómicas de los hogares y 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).

Es importante destacar que la vulneración al derecho a la educación se vincula estrechamente con la vulneración de otros derechos, puesto que áquel es condición esencial y potenciadora del desarrollo y el disfrute de los demás, y la falta de su garantía ocasiona un daño grave a la persona.⁹ Así lo evidencia el hecho de que las personas que viven en zonas marginadas sufren situaciones de desnutrición, trabajo infantil, altas tasas migratorias, deficiencia en los medios de comunicación y transporte, dificultad en el acceso a servicios de salud, bajas tasas de escolaridad en la población juvenil y adulta, entre otras (CONAPO, 2010, citado en INEE, 2017b). Todo ello es resultado y reflejo de procesos históricos y estructurales de acumulación de desventajas¹⁰ para ciertos grupos sociales.

ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Este análisis busca identificar si la propuesta de la intervención pública implementada por la SEP es consistente en la determinación de sus objetivos o en los fundamentos lógicos para conseguirlos. Esto se logra mediante una revisión crítica y valorativa acerca de la lógica y la solidez de la teoría del cambio de la política y su capacidad para solucionar el problema público que motivó su origen. Por tanto, en este apartado se intenta dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Existe coherencia entre el mandato normativo de garantizar el derecho a la educación de NNA de comunidades rurales y la forma en que el Estado mexicano brinda el servicio educativo a estas poblaciones?

8 De acuerdo con lo establecido en los artículos 2º, 3º y 32 de la Ley General de Educación, relativos al derecho de todos los individuos a recibir una educación de calidad, se infiere que el Estado debería asegurar: 1) el derecho de todos los individuos a tener las mismas oportunidades de acceso al SEN; 2) el derecho de permanencia y conclusión de la educación obligatoria, y 3) el derecho al máximo logro de aprendizajes de los educandos, es decir, el derecho a aprender en un marco de equidad educativa.

9 El Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999) señala que el derecho a la educación es civil y político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de los derechos; por ello, constituye el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos (Observación 11, párrafo 2).

10 De acuerdo con Solís, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha constatado que la discriminación contra algunos grupos subsiste de manera sistemática en la organización de la sociedad. Además, "no es necesario, por tanto, que las prácticas de discriminación pervivan en el presente para que la discriminación siga teniendo consecuencias; basta con no revertir los efectos de las discriminaciones del pasado para que las desventajas acumuladas operen en el presente contra los grupos discriminados" (2017, p. 35).

- ¿Cómo se concibe e incluye a las escuelas multigrado en la política educativa? ¿En qué medida los instrumentos de política educativa priorizan la atención a estas escuelas por encontrarse en contextos más desfavorecidos?
- ¿Es pertinente la política pública, desde su diseño, para alcanzar los fines de la educación en las escuelas multigrado?
- ¿De qué forma el diseño de la política educativa incide en la calidad y la equidad educativa?

Los resultados de este análisis se organizan en dos niveles. En el primero se da cuenta de los instrumentos normativos nacionales que dan sustento y exigen que el Estado mexicano cumpla con su mandato de garantizar la educación de NNA que habitan en comunidades rurales, y se valora la manera en que las escuelas multigrado son consideradas en este marco. En el segundo se presentan los hallazgos del análisis de los instrumentos de política más importantes en relación con la educación multigrado a partir de tres ejes analíticos: pedagógico, de gestión escolar y de desarrollo profesional docente.

Análisis de los instrumentos normativos

Existe un conjunto importante de normas internacionales¹¹ que reafirman el derecho a la educación de todas las NNA, siendo el Estado mexicano el encargado de promover el ejercicio de los derechos enunciados en dichas normas, adoptar medidas positivas encaminadas a protegerlos, así como restituir aquellos que han sido vulnerados. En tal sentido, el Estado promueve la atención especial a poblaciones rurales, marginadas y con rezago educativo; específicamente, la Ley General de Educación (LGE) señala lo siguiente:

Se 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 (art. 33).

[...] la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y los grupos migratorios (art. 38).

11 Como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

El compromiso de la LGE de garantizar el derecho a la educación en poblaciones rurales y marginadas con elementos de mejor calidad se reafirma en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) cuando señala que: “El Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje” (art. 3º). En síntesis, el Estado asume el compromiso de brindar mejor calidad educativa en la educación básica adaptada a diferentes contextos, aspecto central para comprender el servicio que se presta en las escuelas multigrado.

Asimismo, el ejercicio del derecho a la educación implica el principio de igualdad y no discriminación que se establece en la Constitución y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) de 2003, respectivamente, en los siguientes términos:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (CPEUM, art. 1º, párrafo 5).

Corresponde al Estado promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas. Los poderes públicos federales deberán eliminar aquellos obstáculos que limiten en los hechos su ejercicio e impidan el pleno desarrollo de las personas, así como su efectiva participación en la vida política, económica, cultural y social del país y promoverán la participación de las autoridades de los demás órdenes de Gobierno y de los particulares en la eliminación de dichos obstáculos (LFPED, art. 2º).

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, documento que establece los objetivos y estrategias generales que orientan las políticas públicas, plantea como una de sus metas nacionales un México incluyente y con educación de calidad, así como las acciones para alcanzarlo. De este modo, el PND insta a fortalecer la educación de la forma siguiente: “Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión; robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria, así como los servicios educativos del CONAFE” (Estrategia 3.2.1).

En alineación con el PND, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 plantea como medidas específicas para escuelas multigrado en relación con el acceso y la permanencia escolar:

Priorizar los modelos de escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo en educación indígena y en escuelas multigrado (Estrategia 3.4. Línea de acción 3.4.1).

Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables (Estrategia 3.6).

Finalmente, a partir de la Reforma Educativa, en 2016 se crea el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el cual propone un currículo flexible que se adapte a los contextos de los estudiantes en todos los tipos de servicios educativos:

el planteamiento curricular debe ser lo suficientemente flexible para que, dentro del marco de objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de sus estudiantes, y pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial [...] Esta transformación debe concretarse en todas las modalidades, incluyendo las escuelas multigrado y los cursos comunitarios del CONAFE (SEP, 2017a, s. p.).

En síntesis, los instrumentos normativos referidos dan sustento a la actual política educativa, misma que constituye la respuesta del Estado a los desafíos que presenta la atención educativa en localidades aisladas, zonas marginadas o comunidades indígenas, así como a poblaciones en riesgo de exclusión.

Como demuestran estos instrumentos, existe un reconocimiento de la condición de vulnerabilidad que presentan estas poblaciones, así como de la necesidad de eliminar obstáculos que impidan su desarrollo y de proveer educación de calidad por medio del fortalecimiento de los servicios educativos y la flexibilización de los planteamientos curriculares para considerar las necesidades y contextos particulares de NNA que habitan estas localidades. Asimismo, este marco normativo establece parámetros ideales respecto a la calidad educativa para la niñez mexicana; por ende, la política educativa debería implementar acciones afirmativas para compensar la vulnerabilidad de estas comunidades mediante un servicio educativo que considere, al menos, un currículo y materiales educativos pertinentes e inclusivos; un docente formado y capacitado para atender la complejidad de estos contextos; una gestión escolar efectiva, centrada en los aprendizajes y que involucre a la comunidad escolar, así como infraestructura suficiente y acorde a las características geográficas y a la organización escolar.

Análisis de los instrumentos de política para las escuelas multigrado atendidas por la SEP

La política educativa se estructura en dos vertientes establecidas con base en una delimitación territorial. Por una parte, la SEP es la encargada de atender a las comunidades rurales, predominantemente en localidades de 2500 a 500 habitantes, mediante los servicios educativos general e indígena, en su mayoría en escuelas multigrado, y, por otra parte, el CONAFE es la institución que ofrece educación comunitaria en las localidades más pequeñas y alejadas, en escuelas con una matrícula de entre 5 y 29 estudiantes (CONAFE, 2017).

En el primer caso, si bien se han implementado acciones desde la SEP en diversos momentos,¹² en la actualidad son escasas las acciones federales para las escuelas multigrado y no es posible hacer alusión a un política específica. Estas escuelas cuentan con un modelo educativo cuyos componentes son homogéneos, es decir, un plan, programas y materiales educativos graduados (con excepción de la educación indígena) sin adaptaciones curriculares para las escuelas multigrado. Por otro lado, los docentes multigrado reciben, en su mayoría, la misma formación inicial y continua que reciben los docentes de escuelas regulares graduadas, sin una consideración de las necesidades particulares de su práctica.

Asimismo, se promueve una gestión escolar concebida para una escuela de organización completa, que se vuelve compleja en una escuela multigrado, sin considerar que la organización escolar de estas escuelas puede ser diversa (uni, bi o tridocente; tener grupos multigrado tetra y pentadocentes, y escuelas multinivel que imparten los niveles de preescolar, primaria y secundaria con un solo docente). Además, las funciones de la dirección escolar son desempeñadas comúnmente por un docente, pues en su mayoría estas escuelas no cuentan con esta figura. Finalmente, cabe señalar que no existe una estructura administrativa a nivel federal para la atención de las escuelas multigrado, aunque sí se cuenta con áreas específicas en algunas entidades federativas, como, el Órgano de Escuelas Multigrado en la Secretaría de Educación de Yucatán, y el Departamento de Educación Multigrado en la Secretaría de Educación de Guanajuato.

Por otra parte, el CONAFE, creado en 1971, brinda servicios educativos mediante el Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria, y cuenta con una estructura administrativa específica para la operación de la educación comunitaria, una oficina central y 31 delegaciones estatales que, a su vez, tienen representaciones regionales. La educación comunitaria se basa en un modelo y

12 En los últimos 50 años se han realizado diversos esfuerzos por parte de la SEP para atender a las escuelas multigrado; destacan los siguientes: en la década de los sesenta, la SEP editó, a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, las dos primeras publicaciones para maestros de escuelas rurales unitarias tituladas *La escuela rural unitaria*. De 1978 a 1980 la entonces Dirección General de Educación Primaria de la SEP, como parte del programa Primaria para Todos los Niños, creó el proyecto Primaria Rural Completa para las escuelas multigrado generales, el cual contó con guiones didácticos, audiocintas y cursos para la formación de cuerpos técnicos estatales, los cuales se encargaban de suministrar los materiales didácticos a las escuelas y de capacitar a los docentes en el uso de los mismos. En el marco de la Reforma Curricular de 1997 de la formación inicial de maestros, la SEP propuso la Asignatura Regional I y II en la Licenciatura de Educación Preescolar y la Licenciatura de Educación Primaria, y algunos estados como Tabasco, Veracruz, Oaxaca, Chiapas y Zacatecas eligieron la educación multigrado como tema de esta asignatura. Por otra parte, en el plan de estudios de educación secundaria de 1999 también se tomaron en cuenta, de manera indirecta, dos asignaturas opcionales de la enseñanza multigrado con el tema "El trabajo docente en la telesecundaria". Destaca también, a mediados de los noventa, el trabajo de asesoría y acompañamiento a docentes, mejoramiento de infraestructura y fortalecimiento de la gestión escolar desde la Unidad de Programas Compensatorios, dirigida a escuelas indígenas y multigrado. Finalmente, en 2005 se creó, desde la SEP, la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005. Por su parte, en el CONAFE destacan los manuales *Dialogar y descubrir* de 1989, los cuales establecen una metodología para el trabajo en escuelas multigrado, y el Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI), iniciado en 1995, que promovía un trabajo por proyecto que integraba los saberes comunitarios como parte de las tareas realizadas en las escuelas multigrado. Éste fue continuado en 2005 por el Modelo de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI) y, posteriormente, por el Modelo Comunitario de Educación Inicial y Básica para Población Indígena y Migrante (MEIPIM) y el Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena.

una organización escolar multigrado que, actualmente, se denomina Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD). En éste se fomentan procesos de aprendizaje en los que la enseñanza es recíproca entre los estudiantes, la atención es personalizada y el clima de aprendizaje está basado en el diálogo, la confianza, la colaboración y la solidaridad. Asimismo, en contraste con la organización de la enseñanza graduada y diferenciada por niveles, este modelo integra y articula los servicios educativos, desde educación inicial hasta secundaria.¹³ Es importante señalar que el ABCD no ofrece una modalidad bilingüe, a pesar de que atiende a una gran cantidad de población indígena, mucha de la cual es monolingüe. Finalmente, las figuras docentes son jóvenes (con secundaria o bachillerato concluido) que reciben capacitación para la enseñanza en grupos multigrado bajo el modelo de aprendizaje autónomo y redes de tutorías, y pueden continuar sus estudios a través del Sistema de Estudios a Docentes (SED), mediante el cual se fomenta la continuidad educativa de las exfiguras educativas del CONAFE.¹⁴

En conclusión, la SEP no cuenta con una política educativa específica para las escuelas multigrado, sino con un conjunto de acciones, estrategias y programas que llegan a estas escuelas de forma inespecífica o tácita, las cuales serán valoradas a continuación, mientras que el servicio del CONAFE —que no es el foco de este capítulo, pero que también es analizado como parte de la evaluación que el INEE realiza— cuenta con un programa educativo específico y con un modelo diseñado para el trabajo pedagógico en multigrado.¹⁵ Cabe destacar que existen relaciones de coordinación entre ambas instituciones, por ejemplo, el Programa de Reorganización y Consolidación de los servicios del CONAFE, que inició en 2017, y cuyo objetivo es “favorecer la integración de alumnos del CONAFE a escuelas regulares, con la finalidad de incrementar sus oportunidades de aprendizaje y de conclusión de sus trayectos académicos de forma exitosa” (SEP y CONAFE, 2017, p. 4). Este programa buscaba reubicar a 10 000 estudiantes que asistían a 583 escuelas del CONAFE, para que recibieran atención en escuelas de organización completa.

13 Los contenidos del mapa curricular se agrupan en 53 unidades de aprendizaje cuyos temas integradores permiten la articulación de la educación básica. Con distinto énfasis de profundidad, cada una de las unidades es abordada por todos los niveles educativos, a diferencia del modelo tradicional, que fragmenta los contenidos en asignaturas, grados y niveles. Los niveles son: básico, intermedio y avanzado, y cuentan con materiales y recursos didácticos diseñados para clases multigrado y multinivel, así como con un modelo de evaluación acorde al modelo ABCD.

14 Los centros comunitarios son unidocentes, aunque excepcionalmente puede haber una doble asignación de líderes para la educación comunitaria (LEC).

15 Aun cuando en este capítulo no se desarrollará un análisis sobre la educación comunitaria, es importante aclarar que, a pesar de contar con un modelo educativo específico, éste presenta importantes desafíos debido, por una parte, a las condiciones de pobreza y aislamiento en las que se desarrolla el servicio, y, por otra, a las condiciones de precariedad con las que se ofrece; por ejemplo, las figuras educativas son docentes con una reducida capacitación para desarrollar la tarea docente y reciben un estímulo económico precario por la difícil labor que realizan, y los padres de familia y las comunidades deben ofrecer el espacio para la instalación del servicio educativo, así como el alojamiento y la alimentación para el líder comunitario y las figuras de acompañamiento y capacitación. Finalmente, los resultados educativos de los estudiantes del CONAFE se encuentran entre los más insuficientes respecto a la modalidad general y las escuelas privadas.

A continuación, se presentan los hallazgos de la evaluación de diseño de la política educativa implementada por la SEP respecto a tres ejes centrales del trabajo en escuelas multigrado. En primer lugar, se desarrolla el análisis en relación con el currículo de la educación básica y sus materiales educativos, ya que son elementos clave del *eje pedagógico* y componente sustancial del sistema educativo en calidad de instrumentos de política pública que plantean las aspiraciones de un país en torno al ciudadano que quiere formar y orientan las acciones cotidianas de la escuela. En segundo lugar, se plantean los hallazgos relativos al eje de *gestión escolar*, el cual se centra en la gestión del aprendizaje y en las acciones relacionadas con la dotación de recursos humanos, la definición de normas administrativas, la organización del tiempo escolar y las prácticas pedagógicas en el aula. Finalmente, se presentan los hallazgos acerca del *desarrollo profesional docente*, proceso que incluye la formación inicial, los mecanismos de inserción a la docencia, los diversos momentos de la formación continua, así como los procesos de evaluación docente.

Eje pedagógico

Currículo

De acuerdo con el INEE (2018b), el currículo es el componente del sistema educativo en el que se explicitan los contenidos educativos, es decir, qué enseñar o qué aprender, así como los métodos educativos o cómo lograrlo. Ambos, contenidos y métodos, han de definirse a partir de los propósitos formativos que se busca alcanzar, entendidos como el para qué de la educación.

En la evaluación del diseño curricular de los planes y programas de 2011, vigentes durante la realización de esta evaluación, presentada en el Informe 2018 del INEE, se encontró que la complejidad de la estructura y la naturaleza prescriptiva del currículo, así como la saturación de sus elementos¹⁶ dificultan que sea pertinente y equitativo para todos los contextos escolares, puesto que no reconoce los tiempos y condiciones particulares de las escuelas (INEE, 2018b).

Estos problemas, presentes en la educación básica en general, se agudizan en las escuelas multigrado debido a que el currículo nacional está diseñado para una escuela graduada y plantea una distribución y una secuencia homogéneas de los contenidos que no reconocen tiempos y condiciones de la diversidad de escuelas y contextos, aspectos fundamentales de las escuelas multigrado que se caracterizan por la necesidad de adaptar diferentes grados y niveles de desarrollo

16 Se señala la estructura curricular compleja del currículo nacional, integrada por una gran cantidad de elementos, tales como propósitos, estándares curriculares, competencias, aprendizajes esperados, ejes, temas, contenidos temáticos y orientaciones didácticas y pedagógicas. Dicha estructura se encuentra saturada y hay una ausencia de relaciones armónicas entre el enfoque pedagógico basado en el desarrollo de competencias, los contenidos a desarrollar y las formas para enseñarlo y evaluarlo, lo que dificulta el logro de las intenciones educativas. De igual forma, se destaca la falta de orientaciones consistentes en cómo implementar la metodología de trabajo propuesta, especialmente en lo referente al enfoque por competencias. El currículo del Plan 2011 es también prescriptivo, con pocos espacios de apertura curricular, particularmente en el nivel de secundaria, con lo que se dificulta dar respuesta a la realidad de los estudiantes.

de los alumnos. En este sentido “la existencia de una estructura curricular única encierra una visión de escuela que genera desigualdad, al no considerar la diversidad de planteles o de la población que asiste a ellos” (INEE, 2018b, p. 226).

A lo anterior se suma que en la actualidad no existen adecuaciones curriculares a nivel nacional que proporcionen orientaciones didácticas al docente para lograr articulaciones transversales entre programas de estudio, como se requiere en las escuelas multigrado. Un antecedente relevante a nivel federal es la Propuesta Educativa Multigrado realizada por la SEP en 2005 (SEP, 2005). Algunos estados como Yucatán, Durango, Puebla y Guanajuato, entre otros, han realizado adecuaciones curriculares para la enseñanza en escuelas multigrado.

Con la implementación del Nuevo Modelo Educativo (NME) en este ciclo escolar 2018-2019, los docentes en las escuelas multigrado enfrentarán una situación de mayor complejidad, debido a que tendrán que trabajar con dos planes de estudio y dos generaciones de materiales.¹⁷ Igualmente, el NME añade complejidad con la inclusión del concepto de autonomía curricular, es decir, “la facultad que posibilita a la escuela para que su Consejo Técnico Escolar (CTE) defina contenidos programáticos y los organice en clubes, de acuerdo con las necesidades educativas específicas de sus educandos” (SEP, 2018a, p. 3). Esta nueva orientación representa un enorme potencial para las escuelas multigrado, ya que, por naturaleza, integran a educandos de diferentes grados, como se propone en los clubes, pero la autonomía curricular también plantea desafíos importantes, pues implica pensar y reflexionar la práctica de manera crítica y un amplio conocimiento de la teoría pedagógica y curricular, y, asimismo, exige un conocimiento contextual del entorno y de los sujetos con quienes se trabajará (Torres Hernández, 2018), para lo cual se requiere una estrategia formativa permanente y pertinente en cada uno de los aspectos planteados que provea de recursos y desarrollo de capacidades de decisión y articulación sólida en los docentes, aspectos que se presentarán en el tercer eje y que aún se encuentran escasamente desarrollados.

Dado que la aplicación efectiva de la autonomía curricular no sólo depende de la voluntad de la comunidad escolar, sino también de las condiciones reales en las que los docentes llevan a cabo su tarea, es altamente probable que la propuesta del uso de un tiempo determinado de la jornada escolar, así como de temas y contenidos específicos a desarrollar en los clubes no sea suficiente ni pertinente para las escuelas multigrado. En estas escuelas, al contar sólo con uno o pocos docentes, a diferencia de las de organización completa, que cuentan, por ejemplo, con un docente de Educación Física y otro de actividades artísticas, los clubes dependerían en muchos casos de las habilidades personales y de la creatividad de cada docente. Su localización en comunidades de alta marginación también dificulta que las opciones para atender los clubes se consigan afuera de la escuela, accediendo, por ejemplo, a la oferta privada. Así, si bien la noción de autonomía curricular podría mejorar la organización de la escuela multigrado y promover adaptaciones orientadas a las necesidades de

17 En primero y segundo de primaria y primero de secundaria deberán trabajar con los nuevos programas de estudio, y en el resto de los grados, con los programas de estudio de 2011.

los alumnos, su naturaleza prescriptiva, en relación con los clubes, particularmente, aumenta las demandas a los docentes multigrado, que ya de por sí son amplias, sin que desde el currículo se proporcionen orientaciones específicas sobre cómo trabajarlas.

Materiales educativos

Los materiales educativos son los instrumentos que sirven para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, supeditados al currículo y los objetivos escolares (INEE, 2016a). Debido a las características expuestas anteriormente con respecto al currículo, los materiales también están diseñados con una estructura unigrado en la cual se dosifican contenidos y objetivos de aprendizaje por disciplina o campo formativo y grado, de acuerdo con la consideración de edades y trayectorias escolares regulares (INEE, 2018b). En consecuencia, existe una limitada adecuación de los materiales educativos para grupos multigrado, lo cual no facilita el trabajo pedagógico en la complejidad que plantea la enseñanza a estudiantes de diferentes edades, grados, niveles de pericia y desarrollo, trayectorias y contextos. Además, éstos no están diseñados para facilitar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, ni suficientemente dirigidos a la población indígena y migrante, es decir, no responden a la diversidad sociocultural y lingüística de nuestro país.

Un docente en escuelas multigrado debe articular una amplia cantidad de libros de texto gratuitos (LTG), de acuerdo con la cantidad de grados que imparta. El caso más extremo es el de un docente unitario que cuenta con alumnos de todos los grados de primaria y que deberá trabajar con 37 libros de texto para el estudiante y 7 libros para el docente (figura 8.1).

Figura 8.1 Libros de texto gratuitos para estudiantes y docentes



Fuente: elaboración propia.

Según el estudio citado del INEE, esta falta de pertinencia y articulación de los materiales educativos deriva “en otras dificultades, como la reducción del tiempo de clases, prácticas educativas centradas en la repetición y en la mecanización, asignación de actividades de baja demanda cognitiva a los alumnos, bajo aprovechamiento de recursos educativos y débil vinculación pedagógica con los padres de familia, entre otras” (2018b, p. 239). Además, si bien cada nivel y modalidad educativa presentan un problema diferente al respecto, en el caso de la telesecundaria

multigrado esta situación se agudiza, debido a que los LTG corresponden al plan de estudios de 2006 y no se cuenta con libros para el plan vigente 2011.

Es importante destacar que en el caso de la educación indígena se elaboraron un LTG denominado *Cuaderno de ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes*, el cual tiene una propuesta de articulación, ya que está organizado por ciclos, así como otros materiales similares; sin embargo, la diversidad lingüística dificulta la traducción en todas las lenguas. Del mismo modo, se reconoce que existe una importante producción de materiales educativos en las secretarías de Educación estatales, en formato impreso y electrónico, siendo algunos de ellos los que se presentan en la tabla 8.1.

Tabla 8.1 Materiales educativos producidos en las secretarías de Educación estatales

Propuestas	Secretarías de Educación estatales
La Propuesta Didáctica Proyectos Formativos. Planificar para potenciar el aprendizaje hacia el desarrollo de competencias I y II (s. f.)	Subsecretaría de Educación Básica y Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. Diseñada por el Proyecto Atención a Escuelas Multigrado en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.
La Propuesta de trabajo para escuelas multigrado 2012. Reorganización curricular. Primaria.	Subsecretaría de Planeación y Apoyos a la Educación de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas. Elaborada por el Componente de Planeación y Gestión Pedagógica de la Coordinación Estatal de Acciones para la Equidad Educativa.
Propuesta de Reorganización Curricular para escuelas multigrado del Estado de Yucatán, 2013-2014 (2015).	Secretaría de Educación del Estado de Yucatán.
Planeación Didáctica Multigrado. Propuesta de Reorganización Curricular para primarias multigrado (2015).	Secretaría de Educación del Estado de Durango.
Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado (2016).	Secretaría de Educación del Estado de Tlaxcala.
Modelo Educativo 2017, Aprendizajes clave. Escuelas primarias multigrado (2018).	Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al acceso a los materiales educativos en las escuelas multigrado más aisladas, éste es inequitativo, debido a que muchas veces no son suficientes para todos los estudiantes o se reciben con retraso y en malas condiciones. Adicionalmente, los docentes y padres de familia deben asumir el costo de la distribución local de los materiales con regularidad, lo cual impacta en la economía familiar y en la gratuidad de la educación para las comunidades más alejadas y desfavorecidas.

En suma, el análisis efectuado en el eje pedagógico muestra que el diseño curricular no siempre presenta vínculos armónicos entre sus componentes y que, en general, los programas de estudio, así como sus orientaciones didácticas, no son específicos para la práctica docente en los grupos de escuelas multigrado. Esto, aunado a la falta de pertinencia y la insuficiencia de los materiales educativos, dificulta y agrava considerablemente el trabajo de un docente multigrado, quien se enfrenta al reto de articular programas y materiales educativos diversos.

Adicionalmente, dado que en estas escuelas se atiende una importante proporción de población indígena y migrante, así como a problemas de aprendizaje, necesidades especiales y estudiantes con discapacidades, el currículo y sus materiales no reconocen las necesidades y características derivadas de la diversidad regional y las particularidades de las zonas aisladas y dispersas donde se ubican estas escuelas, generando aún mayor desigualdad.

Eje de gestión escolar

La gestión escolar refiere a la toma de decisiones en las escuelas y está relacionada con las dinámicas de los equipos directivos¹⁸ y docentes, la participación social, el uso del tiempo y los espacios, la organización de los grupos, así como la definición de los objetivos de la escuela (Lugo y Ithurbu, 2017), todo ello organizado en cuatro dimensiones: 1) la institucional, que refiere al conjunto de aspectos estructurales que determinan la organización y el funcionamiento de las escuelas; 2) la administrativa, que alude a las cuestiones de gobierno de los recursos financieros, materiales y humanos, así como al manejo de la información; 3) la pedagógica, que hace referencia a las prácticas docentes, los programas, la formación y las competencias para llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje, y 4) la comunitaria, que implica al conjunto de actividades que promueven la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones y la puesta en marcha de las actividades escolares (Frigerio *et al.*, 1992 citadas en Lugo y Ithurbu, 2017).

Actualmente, la política de fortalecimiento de la gestión escolar en educación básica tiene dos grandes orientaciones; por un lado, el Acuerdo 717, donde se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar, y, por el otro, la Estrategia Escuela al Centro, que articula lo establecido en el citado acuerdo. El Acuerdo 717 tiene por objeto “establecer las normas que deberán seguir las autoridades educativas locales y municipales para formular los programas o acciones de gestión escolar, destinados a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica” (SEP, 2014). Estas normas pretenden modificar elementos sustanciales ubicando a la escuela al centro del servicio educativo y buscando aligerarle la carga administrativa. De ellas destaca, en particular, el establecimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar (NM), pues plasma las condiciones mínimas que se deben cubrir para el funcionamiento eficaz de las escuelas. Está conformada por ocho rasgos básicos que adquieren características particulares en las escuelas multigrado, como se puede observar en la tabla 8.2.

18 Según la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) los directores de las escuelas son los encargados de encabezar las tareas de gestión escolar (artículo 4º, fracción XXIII). Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que en las escuelas multigrado las funciones de dirección son realizadas por los docentes (pues en su mayoría carecen de una figura exclusiva para la dirección), lo que tiene implicaciones tanto en las actividades de gestión escolar como en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 8.2 Características en las escuelas multigrado de los rasgos básicos de la Normalidad Mínima de Operación Escolar

Rasgos básicos de la Normalidad Mínima	Características en las escuelas multigrado
1. Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, para ello las autoridades educativas locales y municipales deberán asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar y evitar que se tenga personal por arriba de la estructura autorizada.	El servicio educativo se ve interrumpido con regularidad, sobre todo en las escuelas unitarias, donde regularmente un docente cumple con las funciones de dirección, lo que genera ausencias frecuentes de la escuela para cumplir con diversos trámites escolares y funciones de índole administrativo. Asimismo, el hecho de que la escuela sea beneficiaria de algún programa federal (Tiempo Completo, Reforma Educativa, etc.) o estatal trae consigo un aumento de funciones administrativas para los docentes, que incide de forma negativa en el cumplimiento de este rasgo.
2. Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar, por lo que las autoridades educativas locales y municipales deberán garantizar que la sustitución de personal que se requiera en la escuela, dentro del ciclo escolar, se realice en tiempo y forma.	El Servicio Profesional Docente (SPD) permite que los docentes de nuevo ingreso seleccionen, de acuerdo a la lista de prelación, las escuelas en las que prestarán su servicio. Se observa que, al igual que sucedía antes de la implementación del SPD, los docentes prefieren seleccionar escuelas de organización completa y cercanas a zonas urbanas. A ello se suma que existe una alta rotación docente en las escuelas multigrado debido, en parte, a que no ofrecen condiciones óptimas para el desempeño de la tarea docente, lo que repercute en que no se tenga garantizada la totalidad de docentes. Sin embargo, esta rotación se ha visto significativamente limitada, pues los docentes que ingresan al SPD deben desempeñarse al menos dos años en una misma escuela.
3. Todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades.	Las condiciones geográficas y climatológicas dificultan el desplazamiento de estudiantes y docentes hacia las escuelas, lo que tiene implicaciones en estos rasgos. A esto se suma la falta de transporte público en muchas comunidades rurales, por lo que algunos docentes y estudiantes deben caminar largas distancias para iniciar actividades escolares. Por otro lado, los ciclos agrícolas, las condiciones de marginación y pobreza, así como las festividades comunitarias impactan en la asistencia regular de los estudiantes.
4. Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases.	
5. Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente.	La dispersión y el difícil acceso a las localidades donde se encuentran las escuelas multigrado vuelven compleja la dotación de materiales suficientes; asimismo, con frecuencia los libros de texto gratuitos llegan a la escuela después del inicio del ciclo escolar y, en ocasiones, lo hacen en malas condiciones. Además, es común que estas escuelas no sean priorizadas para la entrega de materiales adicionales, como las bibliotecas de aula. Dado que no existe una política federal o estatal de distribución de materiales educativos que, efectivamente, haga llegar los materiales a las escuelas rurales, son los docentes y familias quienes deben movilizar o aportar recursos —financieros y en especie— para el traslado de los mismos.
6. Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje.	La doble función de algunos maestros multigrado —docencia y dirección— afecta el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje, pues con frecuencia los docentes se ven obligados a relegar sus tareas pedagógicas por cumplir con requisitos administrativos o de gestión escolar.
7. Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase.	La falta de pertinencia del diseño curricular y los materiales educativos para la enseñanza multigrado genera que los docentes implementen didácticas para atender a estudiantes bajo diversos criterios, sin una orientación común; por ejemplo, en ocasiones trabajan actividades diferenciadas por grados o ciclos, lo que dificulta la atención integral para todos los estudiantes. Además, la diversidad de estudiantes en las aulas multigrado —estudiantes con discapacidad, indígenas y migrantes— vuelve compleja la tarea de enseñanza.
8. Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo.	Los ritmos de aprendizaje en un grupo de estudiantes de diferentes grados pueden ser muy diversos y en buena medida dependerán de la pericia del docente, así como de los antecedentes educativos que aquéllos tengan.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la Estrategia La Escuela al Centro surge en 2016, en el marco de la implementación de la Reforma Educativa, bajo el postulado de que las escuelas son el último eslabón de la cadena de mando del sistema educativo; se espera de ellas el cumplimiento de los siguientes fines: aprendizajes relevantes, disminución de la deserción, formación en valores, atención individual de las necesidades de cada estudiante y participación de padres y madres de familia (SEP, 2015a). Por ello, la Estrategia tiene por objeto fortalecer la autonomía de gestión escolar, ubicar a las escuelas en el centro del sistema educativo y dotarlas de capacidades y apoyos administrativos para la gestión de sus funciones, mientras que las autoridades tendrán la obligación de servir a las escuelas y proporcionarles los recursos necesarios para este fin. En este marco, se concibe como:

una escuela organizada por la combinación armónica de los elementos que la integran. Para ello debe estar dotada de la capacidad para administrar sus recursos a fin de alcanzar las metas que se ha trazado, y obligada a medir periódicamente los alcances de su desempeño para identificar las carencias y debilidades que debe atender.

[...] la autonomía escolar debe entenderse como la posibilidad de que las escuelas puedan tomar las decisiones que correspondan a su mejor funcionamiento (SEP, 2015a).

Esta estrategia articula un conjunto de acciones normadas de manera gradual en seis líneas de intervención, tomando como base los elementos establecidos en el Acuerdo 717. Específicamente, para el caso de las escuelas multigrado, se observa que algunas líneas de acción están consideradas; sin embargo, en otras no existe una atención pertinente o incluso son excluidas.¹⁹ A continuación se presenta un análisis detallado de estas consideraciones para las líneas de intervención más relevantes.

Línea 1. Nueva organización de la escuela con menos burocracia

Esta línea incluye dos acciones fundamentales: el fortalecimiento de las estructuras escolares a partir de la asignación de subdirectores y el de las supervisiones escolares mediante la asignación de asesores técnicos pedagógicos (ATP).

1. La asignación de subdirectores está dirigida a escuelas preescolares y primarias de organización completa (no multigrado), y considera asignar un *subdirector de gestión* a las escuelas con seis grupos o más, mientras que aquellas con

¹⁹ Específicamente, la línea de intervención 6, Escuela de Verano, tiene el objetivo de “promover el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, mediante actividades recreativas, deportivas, tecnológicas, artísticas, culturales y científicas en los espacios e instalaciones de las escuelas públicas de educación básica durante el periodo vacacional” (SEP, 2018b). Durante 2016, algunos de los requisitos para ser escuela sede eran tener la calidad de organización completa y estar ubicada en zonas urbanas y semiurbanas, lo que excluye a las escuelas multigrado y sus estudiantes. Por ello, la escuela de verano no será analizada con profundidad en este documento.

diez grupos o más contarán además con un *subdirector académico*. Se busca así liberar de carga burocrática a los directores de las escuelas y fortalecer su liderazgo pedagógico, respectivamente. Sin embargo, las escuelas multigrado estarían excluidas por definición de este proceso de fortalecimiento, ya que no cumplen con los requisitos debido al número de grupos que atienden.

2. El fortalecimiento de las estructuras de las supervisiones escolares considera la asignación de dos ATP, uno para el campo formativo de Lenguaje y Comunicación y otro para el de Matemáticas. No obstante, esta acción se encuentra en proceso de implementación y será necesario tomar en cuenta la complejidad que implican las tareas de supervisión y acompañamiento en las zonas rurales y las escuelas multigrado debido a su aislamiento y la carencia de conectividad.

Cabe destacar que, con el propósito de “que los supervisores fortalezcan sus competencias profesionales orientadas a la asesoría y acompañamiento de los colectivos docentes de su zona, para contribuir a la mejora del aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2015b), en el ciclo escolar 2013-2014 inició la implementación del diplomado Una Supervisión Efectiva para la Mejora del Aprendizaje de Nuestros Alumnos.²⁰ Al primer semestre de 2018, más de 18 000 supervisores han cursado el diplomado, es decir, prácticamente la totalidad de supervisores de educación básica a nivel nacional; sin embargo, en éste no se abordan los problemas específicos del acompañamiento en las escuelas multigrado.

Adicionalmente, se desarrollaron dos herramientas para fortalecer el trabajo de acompañamiento del personal de supervisión, una de observación de clase y otra para la exploración de habilidades en lectura, escritura y cálculo mental, las cuales, a decir de los funcionarios de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE), son funcionales para escuelas de organización completa y multigrado:

yo como supervisor asisto a observar un grupo, independientemente de que sea un grupo regular o un grupo multigrado, pero con el ejercicio que haga voy a tener la observación de cómo está usando el tiempo, qué tipo de actividades realiza [el maestro], qué tipo de materiales y recursos utiliza y cómo está logrando la participación de los alumnos [...] y tendré como supervisor oportunidad de ofrecerle alguna devolución. Si asisto a un grupo multigrado, evidentemente también aplica, porque yo estoy viendo cómo desarrolla las actividades, cómo involucra a los alumnos, cómo usa los materiales con esa diversidad o con esa heterogeneidad (Entrevista_Macro_DGDGE_2).

Aunque la finalidad de estas acciones ha sido transformar las funciones de los supervisores, pasando del control y la inspección al acompañamiento pedagógico, con frecuencia los docentes de multigrado refieren que el acompañamiento

²⁰ Este proceso de formación comenzó a implementarse con recursos del Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria; posteriormente, con presupuesto del Programa Escuelas de Calidad, y en la actualidad opera a través del componente 3 del Programa de la Reforma Educativa (PRE).

de sus supervisores no es pertinente, pues no les permite resolver distintos problemas de la enseñanza en este tipo de escuelas. Ello podría deberse al propio enfoque que tiene la observación, como lo señalan funcionarios de la DGDGE:

la observación no está focalizada al observar las escuelas multigrado [...] lo que creo que ahorita estamos logrando entre los supervisores es que por principio focalicen lo que les toca hacer [...] porque antes estaban acostumbrados a hacer visitas escolares para ver qué encontraban. Con lo que nosotros estamos trabajando estamos permitiendo que el supervisor vaya ajustando sus acciones a propósitos muy establecidos (Entrevista_Macro_DGDGE_2).

Otros problemas que enfrentan la supervisión y el acompañamiento en las escuelas multigrado son los siguientes:

- La lejanía y el difícil acceso a muchas escuelas rurales.
- La insuficiencia de ATP para apoyar actividades de acompañamiento.
- La carencia de recursos materiales o apoyos económicos para realizar las visitas a las escuelas.
- La sobrecarga administrativa en detrimento de sus actividades sustantivas.
- Los desafíos del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) en su fase inicial de implementación, el cual se ha puesto en marcha sólo de acuerdo a las posibilidades de algunos estados.

Línea 2. Fortalecimiento de los CTE

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el "órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado" (SEP, 2017b). Sus propósitos consisten en revisar de forma permanente el logro de aprendizajes y tomar decisiones informadas, pertinentes y oportunas para mejorarlos; decidir de manera colegiada las acciones, compromisos y responsabilidades para atender las prioridades educativas de la escuela, así como fomentar el desarrollo profesional del personal docente y directivo.

En escuelas de organización completa, el CTE se conforma por la totalidad del colectivo docente y es presidido por el director; mientras que las escuelas multigrado de una misma zona, en las que el personal es menor a cuatro docentes, se integra un solo Consejo Técnico Escolar de Zona (CTEZ), que preside el supervisor de zona. Cabe destacar que la conformación de los CTE de escuelas multigrado es una de las pocas acciones específicas consideradas en la política de educación básica para estas escuelas y, en general, son espacios bien valorados por los docentes, ya que les permiten discutir problemas comunes. Para el desarrollo de cada sesión del CTE,²¹ la DGDGE elabora guías únicas y generales sobre

21 Los Lineamientos señalan que el CTE sesionará 13 días en dos fases establecidas en el calendario escolar. En la primera, antes del inicio del ciclo escolar, sesionará cinco días; en la segunda, ocho días durante cada ciclo escolar.

los temas a tratar. Según la DGDGE se trata de orientaciones nacionales que no deben ser “seguidas al pie de la letra”; sin embargo, en las observaciones realizadas a los CTE de escuelas multigrado durante el ciclo escolar 2017-2018 se observó que los supervisores se sienten forzados a seguir las guías con exhaustividad, lo que limita el tiempo para discutir los problemas específicos de las escuelas multigrado.

Los lineamientos de los CTE también establecen el funcionamiento de la Ruta de Mejora Escolar (RME), entendida como el sistema de gestión que “permite a la escuela ordenar y sistematizar sus decisiones con respecto al mejoramiento del servicio educativo y focalizar los esfuerzos de la autoridad educativa. Implica procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas” (SEP, 2017b). Estos lineamientos señalan que las escuelas multigrado deberán elaborar un documento de planeación de la RME, el cual será adecuado para su implementación en cada escuela. La planeación se desarrolla en las sesiones de los CTEZ y se evalúa al final del ciclo escolar, cuando se rendirán cuentas sobre su avance y el cumplimiento de metas ante la comunidad escolar.

En este marco resulta cuestionable la pertinencia del diseño de la RME para las escuelas multigrado, ya que la elaboración de un solo documento de planeación para todas las escuelas de un mismo CTEZ podría dejar fuera las particularidades de cada una de ellas. Por ello, el liderazgo del supervisor en el CTE multigrado toma gran relevancia en, al menos, dos aspectos: primero, su capacidad para revelar los problemas particulares que enfrentan estas escuelas y atenderlos con pertinencia, ante la ausencia de guías específicas para este tipo de colectivos, y, segundo, su habilidad para recuperar los rasgos particulares de las escuelas multigrado que participan en el CTEZ y plasmarlos en la RME, de manera tal que sea un ejercicio que cumpla una función verdaderamente orientadora en cada escuela.

Línea 3. Más recursos para las escuelas

Esta línea de intervención está orientada a fortalecer la autonomía de gestión mediante la entrega de recursos directamente a las comunidades escolares,²² las cuales deciden su destino: fortalecer el aprendizaje de los alumnos, disminuir el ausentismo o el abandono escolar, favorecer la normalidad mínima escolar y la convivencia armónica, y mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de los inmuebles escolares. A continuación se analizan los programas Escuelas de Tiempo Completo y Reforma Educativa, debido a que entre sus universos de atención se encuentran las escuelas multigrado.

22 Los recursos son entregados a través de tres programas presupuestarios de subsidios: Escuelas de Tiempo Completo, Reforma Educativa y Convivencia Escolar. Los dos primeros llegan a escuelas multigrado, en tanto que el tercero no las incluye como parte de su población objetivo. El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) se ha orientado a las escuelas urbanas ubicadas en los municipios atendidos por el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y el Delito (PNPSVD) y las de mayor matrícula, lo cual excluye a las escuelas multigrado, ubicadas primordialmente en zonas rurales dispersas.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) tiene por objetivo:

establecer en forma paulatina, conforme a la suficiencia presupuestal, ETC con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias [...] En aquellas escuelas donde más se necesite, conforme a los índices de pobreza y marginación, se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos al alumnado, con lo cual se coadyuva a mejorar la calidad de los aprendizajes en la Educación Básica (SEP, 2017c).

Este programa está dirigido a escuelas públicas de educación básica de un solo turno y de todos los niveles.²³ Si bien las escuelas multigrado no forman parte explícita de su población objetivo, los criterios de priorización del universo de atención²⁴ permiten que este programa atienda a 10800 escuelas multigrado, es decir, 43% de las 25000 escuelas de tiempo completo en el país son multigrado. El PETC es valorado favorablemente por las comunidades escolares, ya que permite ampliar la jornada escolar para trabajar en los aprendizajes de los estudiantes, lo que resulta pertinente para las escuelas multigrado debido a los rezagos educativos que enfrentan. Además, brinda estímulos económicos a los docentes; en algunos casos, ofrece servicio de alimentación a estudiantes en zonas de pobreza y alta marginación, lo que promueve la permanencia escolar y favorece el logro de aprendizajes; asimismo, otorga recursos a las escuelas para equipamiento, materiales y rehabilitación. Sin embargo, no cuenta con orientaciones pedagógicas específicas para escuelas multigrado, lo que representa un área de oportunidad en cuanto a su pertinencia.

El Programa de la Reforma Educativa (PRE), por su parte, tiene por objetivo:

generar condiciones, mediante la transferencia de subsidios federales, para que las escuelas públicas de educación básica, cuyas comunidades escolares sean beneficiarias del Programa, cuenten con recursos financieros que les permitan el desarrollo de su Ruta de Mejora Escolar, con el fin de fortalecer su autonomía de gestión y en su caso infraestructura (SEP, 2017c).

Su población objetivo son las comunidades escolares de las escuelas públicas de educación básica y especial, y se da prioridad a aquellas que presentan mayor rezago o que están ubicadas preferentemente en localidades de alta y muy alta marginación, así como a las supervisiones escolares de zona que las atienden (SEP, 2017d).

23 Los servicios educativos del CONAFE no se encuentran incluidos en este programa.

24 Los criterios son los siguientes: a) escuelas primarias o telesecundarias; b) atiendan a población en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social (localidades de alta y muy alta marginación o con población indígena); c) presenten bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar, y d) estén ubicadas en municipios y localidades de la Cruzada Contra el Hambre (CCH) o el Programa Nacional para la Prevención de la Social de la Violencia y la Delincuencia (PNPSVD).

El programa opera a partir de seis componentes,²⁵ siendo el componente 2: recursos para el fortalecimiento de la autonomía de gestión y la implementación de la RME, el que está directamente relacionado con el eje de gestión escolar. Éste implica la entrega de recursos a las escuelas, los cuales pueden ser ejercidos en los cuatro rubros siguientes:

- a) En acciones destinadas a generar condiciones propicias para atender las prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora.
- b) En el desarrollo o fortalecimiento de las capacidades de la comunidad escolar para ejercer corresponsablemente la autonomía de gestión escolar.
- c) En la adecuación y el mantenimiento de espacios escolares.
- d) En la adquisición de equipo y mobiliario para las escuelas.

Durante el ciclo escolar 2017-2108 se atendió a más de 18 300 escuelas en este componente, 47% (8 677) de ellas multigrado y 10% (1 819) de servicios educativos del CONAFE. Como se observa, de manera similar al PETC, las escuelas multigrado no forman parte explícita de la población objetivo del PRE; sin embargo, los criterios de priorización hacen posible que casi la mitad de las escuelas que reciben recursos del componente 2 sean multigrado. La cantidad de recursos que recibe cada escuela, sin embargo, depende de su número de estudiantes, que está en un rango de 30 000 a 300 000 pesos. Así, por ejemplo, una escuela multigrado con una matrícula menor a 25 estudiantes recibirá entre 30 000 y 38 000 pesos, mientras que aquellas escuelas graduadas con más de 500 estudiantes podrán obtener entre 192 000 y 300 000 pesos. Por tanto, el criterio de asignación de recursos a partir de la matrícula escolar afecta de manera directa a las escuelas multigrado, lo que podría incrementar la inequidad en estas escuelas.

Existen otros programas dirigidos a la construcción, el mantenimiento, la rehabilitación y el equipamiento de la infraestructura física educativa, específicamente, Escuelas al Cien y el Fondo de Aportaciones Múltiples. Ambos tienen como población objetivo a las escuelas públicas de educación básica y media superior, y en su normatividad consideran la atención a las necesidades de las comunidades indígenas y las comunidades con escasa población o dispersa (en su gran mayoría, multigrado). Aunque las escuelas multigrado no se privilegian, en el caso de Escuelas al Cien se plantea la priorización en la atención de aquellos planteles con mayores carencias, lo que beneficia a las escuelas rurales, donde es constante la precariedad en la infraestructura educativa. Sería necesario contar con evaluaciones específicas para valorar los alcances de estos programas para el caso de las escuelas multigrado.

25 Son los siguientes: componente 1: infraestructura y equipamiento para escuelas que requieran ser reparadas y equipadas con urgencia; componente 2: recursos para el fortalecimiento de la autonomía de gestión y la implementación de la Ruta de Mejora Escolar; componente 3: apoyo a las supervisiones escolares de zona, preferentemente las que atienden a las comunidades escolares participantes en el Programa; componente 4: instalación de bebederos en escuelas que cuentan con condiciones para hacerlo (principalmente con conexión a la red de agua municipal); componente 5: Infraestructura para escuelas consideradas de alta prioridad; componente 6: equipamiento a través del Aula @prende 2 en las escuelas.

Línea 4. Participación social efectiva

En esta línea de intervención, la estrategia La Escuela al Centro busca fomentar la participación de padres y madres de familia en la mejora de las condiciones escolares para favorecer el aprendizaje de sus hijos. Se busca involucrarlos y corresponsabilizarlos en el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar mediante los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). Los CEPS pretenden lograr tres objetivos: 1) la integración y el funcionamiento de los Comités de Contraloría Social (CCS) en el interior de los CEPS, que contribuyan a la transparencia y la rendición de cuentas de los programas educativos, esencialmente de aquellos que cuentan con el componente de fortalecimiento de la autonomía de gestión (PETC, PRE y PNCE); 2) promover que los CEPS conozcan la Ruta de Mejora Escolar y vigilen el cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar, y 3) impulsar que los CEPS apoyen a los directores de las escuelas en acciones de gestión para la mejora del servicio educativo para de esta manera, favorecer la descarga administrativa de las escuelas.

Si bien los criterios para la conformación de los CEPS se flexibilizaron con la publicación de los Acuerdos números 02/05/16 (SEP, 2016a) y 08/08/17 (SEP, 2017e) para las escuelas indígenas, comunitarias y migrantes —en su mayoría multigrado—, diversas investigaciones señalan la falta de pertinencia de estos mecanismos de participación social, pues no recuperan las formas organizativas existentes para la toma de decisiones y la acción colectiva que se encuentran arraigadas en algunas de estas comunidades (Zurita, 2013, p. 104). La participación comunitaria en las escuelas rurales suele ser intensa y fundamental para la prestación del servicio educativo, y no se canaliza necesariamente a través de los CEPS. La comunidad escolar participa en labores de construcción y rehabilitación de la infraestructura escolar, limpieza y mantenimiento de espacios educativos, gestión de recursos —financieros y en especie— ante autoridades educativas municipales y estatales, realización de trámites administrativos escolares y traslado de materiales educativos y didácticos a la escuela. Así, los CEPS parecen priorizar más una lógica de contraloría social que los factores asociados con la autonomía de gestión escolar, desconociendo la participación ya existente en las comunidades rurales.

Línea 5. Mejor uso del tiempo en la jornada escolar

Esta línea de intervención busca “un mejor uso del tiempo y un calendario escolar más flexible que se pueda acomodar a las necesidades de cada región y de cada comunidad escolar” (SEP, 2018c). Para ello, en 2016 se realizó una reforma al artículo 51 de la LGE, mediante la cual se estableció que el calendario escolar deberá tener entre 185 y 200 días efectivos de clase.²⁶ Además, se otorgó a las autoridades escolares, con la previa autorización de las autoridades educativas locales, la facultad de ajustar el calendario escolar. No obstante, en la práctica se

²⁶ Es importante recordar que durante las últimas décadas el calendario escolar fue de 200 días, invariablemente.

han encontrado algunas dificultades en las escuelas multigrado para flexibilizar su calendario escolar, como lo señala un funcionario de la DGDGE:

Sí creíamos, cuando lanzamos el calendario de ciento ochenta y cinco días, que en virtud de que muchos de los maestros de multigrado viven en la misma comunidad, les iba a parecer más atractivo ampliar su jornada diaria [...] Pensábamos que iba a tener mayor impacto, mayores solicitudes de un calendario de ciento ochenta y cinco días en las escuelas multigrado. No ha resultado hasta ahora así y no sé por qué. En parte porque a las autoridades locales no les ha gustado mucho darles ese espacio de decisión a las escuelas (Entrevista_Macro_DGDGE_1).

En los hechos, se confirma que la autonomía de gestión escolar es aún un proceso que requiere fortalecerse, lo cual se hace evidente en la incapacidad que enfrentan algunas escuelas para definir su propio calendario escolar.

En suma, en materia de gestión escolar, las escuelas multigrado son, en muchos casos, invisibles para la normatividad de la política educativa y, por ende, sus problemas no se consideran en el diseño de los instrumentos de política pública. Dado que las acciones propuestas para fortalecer la gestión escolar y la autonomía de la escuela están diseñadas a partir de un modelo de escuela graduada, no son siempre pertinentes y es de esperarse que obtengan resultados distintos en las escuelas multigrado.

En particular, hay que destacar que los docentes multigrado tienen, regularmente, sobrecarga de labores administrativas, lo que, aunado a la complejidad de la enseñanza en multigrado, entorpece las labores pedagógicas y genera ineficacia en el funcionamiento de la escuela. Además, los recursos financieros, humanos y materiales con los que cuentan las escuelas rurales regularmente son menores y más precarios que en las escuelas urbanas, ausencia que es parcialmente subsanada por la comunidad escolar, ya que madres y padres de familia realizan aportaciones (mano de obra, recursos materiales y financieros) que hacen posible el funcionamiento del servicio educativo. Todo lo anterior incrementa las brechas de desigualdad entre escuelas y tiene repercusiones en el logro de los aprendizajes para NNA que asisten a las multigrado.

Eje de desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente es un proceso continuo que sigue el personal docente y con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica y técnico docente para fortalecer tanto sus competencias como su capacidad, a fin de tener el desempeño profesional que conduzca a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas públicas de educación básica (SEP, 2015c, y 2016b). Este proceso comienza con la formación inicial, seguido por la inserción a la docencia y la formación continua y en servicio; también incluye la evaluación interna y externa, en el marco de condiciones institucionales que sustentan el desempeño docente y su carrera. Formación, evaluación y condiciones institucionales

determinan las diferentes trayectorias docentes (INEE, 2018d). En el presente apartado se analizan las características de los momentos señalados y las implicaciones específicas para los docentes que desempeñan su labor en escuelas multigrado.

Formación inicial

Las escuelas Normales han sido las encargadas de formar a los docentes de educación básica del país; sin embargo, en los últimos años ha crecido la participación de otras instituciones de educación superior (IES) en la formación de estos profesionales. De acuerdo con el INEE (2015b), la acción pública en materia de formación inicial se caracteriza por la presencia de programas aislados, acciones poco articuladas y mayor énfasis en la gestión institucional que en los procesos sustantivos de orden académico. En particular, destacan los siguientes problemas:

- Desajuste de contenidos y enfoques curriculares de los programas de formación inicial respecto de los planes y programas de educación básica.
- Falta de congruencia entre los perfiles de egreso de las escuelas normales y los de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD).
- Inadecuada vinculación entre los programas de formación docente y la educación básica a niveles federal y estatal.
- Insuficiente información sobre la relación oferta-demanda de docentes de educación básica a niveles nacional, regional y local (INEE, 2015b).

Los problemas señalados son comunes a la mayoría de los programas de formación inicial; no obstante, para el caso de los docentes multigrado dichos problemas se agudizan, ya que ésta no ofrece las herramientas necesarias para que los futuros maestros desempeñen su labor docente en los contextos antes descritos, con grupos heterogéneos que requieren adecuaciones específicas. En particular, se destaca lo siguiente:

- En el Plan de Estudios de las Escuelas Normales 2012²⁷ no se identifican trayectos formativos para el trabajo pedagógico en escuelas multigrado. Si bien existen cuatro cursos optativos que podrían tratar temas relacionados, y se realizan prácticas profesionales que eventualmente podrían desarrollarse en escuelas multigrado, sobre todo en Escuelas Normales Rurales, la formación para ejercer la docencia en multigrado no está garantizada.
- La formación para maestros indígenas, quienes probablemente atenderán escuelas multigrado, es insuficiente, puesto que sólo 33 de las más de 400 escuelas normales imparten una Licenciatura en Educación Intercultural para preescolar o primaria, y además éstas no se enfocan en una educación

27 Existe actualmente un nuevo Plan de Estudios 2018 (SEP, 2018d) que no fue analizado durante el desarrollo de la evaluación. Éste incorpora en su planteamiento elementos de flexibilidad académica para adaptar y construir trayectos formativos congruentes con el currículo y con los distintos contextos. Sería necesario un análisis con mayor profundidad sobre su pertinencia y relevancia para las escuelas multigrado.

bilingüe para indígenas. Asimismo, a la oferta de formación existente le falta una actualización y una articulación con los planes de estudio vigentes, con los Marcos y Parámetros Curriculares y con los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) de docentes indígenas del SPD (INEE, 2017e).

- La formación docente para maestros de telesecundaria, incluidos los de telesecundaria multigrado, se encuentra aún más acotada, pues muchos docentes que ejercen en este nivel son profesionistas sin formación docente. Aunque es cada vez mayor la concurrencia de docentes que provienen de la Licenciatura de Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, ésta no cuenta con una orientación específica para multigrado (INEE, 2015b).

Ingreso al Servicio Profesional Docente

De acuerdo con el artículo 21 de la LGSPD, el ingreso al servicio docente en la educación básica que imparta el Estado se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades (INEE, 2018c). Estos concursos se realizan mediante un examen basado en los PPI para el ingreso al SPD por cada nivel educativo, los cuales consideran la diversidad de los niveles, tipos de servicio, modalidades, asignaturas, tecnologías y talleres (INEE, 2018d), pero no especifican variantes para la educación multigrado.

Por medio de este mecanismo, las autoridades locales asignan las plazas a los aspirantes considerando las vacantes sujetas a concurso. De acuerdo con la Evaluación de la Implementación del Componente de Tutorías a docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014-2015, realizada por el INEE (2017f), una cuarta parte (29.7%) de éstos se ubicó en escuelas de localidades rurales, lo cual indica que, aunque los docentes no fueron evaluados para ingresar a escuelas multigrado, en la práctica muchos de ellos ejercerán su primer año de servicio en estas escuelas.

Como ya se ha señalado, las escuelas urbanas o cercanas a localidades más grandes son las primeras seleccionadas por los docentes que obtienen mejores puntajes, quedando plazas vacantes en las escuelas que no son seleccionadas por ningún docente debido a su lejanía y condiciones de acceso, por lo que la autoridad educativa puede asignar a un docente interino por un periodo de un año, el cual no necesariamente obtuvo un resultado idóneo en el examen de oposición. De esta forma, la falta de PPI específicos para multigrado; la posibilidad de elegir escuelas a través de la lista de prelación en el marco del SPD, lo cual repercute en la selección de escuelas urbanas sobre las rurales, y la posibilidad de que en las escuelas multigrado haya docentes interinos, no evaluados como idóneos, podrían aumentar las brechas de desigualdad entre estas escuelas.

Tutorías

El ingreso a la plaza docente da lugar a un nombramiento definitivo de base después de seis meses de servicio, sin nota desfavorable en el expediente. Durante un periodo de dos años, el docente deberá contar con el acompañamiento de un

tutor con el objeto de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias. Dicho tutor desarrolla este proceso con base en lineamientos específicos desarrollados en el *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica* (SEP, 2016c). Adicionalmente, existe una *Guía para la tutoría en zonas rurales para docentes de nuevo ingreso de educación básica* (escuelas multigrado, generales e indígenas, y telesecundarias).

Cabe destacar que en el primer documento se presenta un reconocimiento específico de las particularidades de la práctica docente en las escuelas multigrado, en los términos siguientes:

El trabajo docente en las escuelas multigrado tiene características propias que lo distinguen del que se realiza en las escuelas de organización completa; en este tipo de escuelas los Docentes atienden simultáneamente a alumnos de diversos grados, situación que tiene implicaciones en la planificación de la enseñanza, el uso de recursos y materiales educativos, la organización del grupo, el aprovechamiento del tiempo de enseñanza, entre otros aspectos. El Tutor de los Docentes de escuelas multigrado debe considerar las particularidades que les son propias para que la inducción logre el propósito de mejorar sus capacidades profesionales (SEP, 2016c, p. 19).

Adicionalmente, se destaca la necesidad de planificar según las características del grupo y la diversidad de materiales, conocer las diversas formas de organización para dar atención simultánea a los alumnos y valorar la diversidad lingüística y cultural de éstos, aspectos sumamente relevantes para el trabajo de acompañamiento a docentes de escuelas multigrado.

Por otra parte, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) establece criterios para la definición de la Modalidad de Tutoría a los Docentes de las Escuelas Multigrado, en los que se destaca que las autoridades educativas locales proporcionarán tutoría a la totalidad de docentes de nuevo ingreso de las escuelas multigrado. Este documento establece parámetros sobre cómo organizar este acompañamiento con docentes en zonas alejadas, de manera presencial o en línea.

Si bien en el diseño de las tutorías existe el reconocimiento a la atención específica a docentes que trabajan en escuelas multigrado, las condiciones de aislamiento y precaria conectividad son factores que dificultan el desarrollo efectivo de la tutoría en estas escuelas. En este sentido, la evaluación del INEE (2017f) señaló que, durante el ciclo escolar 2014-2015, la cobertura de tutorías en localidades urbanas fue consistentemente mayor que la observada en las rurales, y se evidenció cierta incompatibilidad en la asignación de los tutores para docentes de nuevo ingreso, especialmente en la periferia de los estados, así como en las comunidades más alejadas y de más difícil acceso, situación que ha sido reconocida por las autoridades y por los tutores:

Este punto se hizo complejo por esa dispersión y que los participantes a ser tutores, pues de hecho hubo muchos en un inicio, pero resulta que no había

gente cerca del sector donde ellos aspiraban; los de zonas urbanas sobre todo en secundaria, hubo cantidad de profesores que querían ser tutores, pero ya cuando se les decía, “es que no tenemos profesores de nuevo ingreso aquí en la ciudad”, “pues entonces no podemos ser tutores” (autoridad educativa local [AEL], Durango).

Las distancias a recorrer por tutores y tutorados también representan un problema en el desarrollo de las tutorías. La evaluación mencionada (INEE, 2017f) reporta que, incluso, tienen que viajar de un poblado a otro para asistir a las sesiones de trabajo, lo cual se llega a dificultar aún más si el tiempo está limitado o las condiciones económicas no son las óptimas para trasladarse. Como lo señaló un docente de nuevo ingreso:

todos éramos de nuevo ingreso, ninguno era de Culiacán y se nos dificultaba el traslado porque como eran escuelas multigrado. De hecho, algunas unitarias que estaban lejos [...] había otros más distantes que bajaban exclusivamente a la ciudad para recibir la tutoría y muchos avisaban, “yo no voy a poder ir ahora a tutoría por esto”, era difícil juntarnos (tutorado, primaria, Sinaloa; citado en INEE, 2017f, p. 73).

Además de la dispersión en la que se encuentran las escuelas multigrado, la inestabilidad del docente en la plaza es otro factor que afecta la tutoría.²⁸ Esta movilidad, sin duda, repercute en las escuelas multigrado, porque los docentes de las escuelas más alejadas buscan cambiar a escuelas con mayor accesibilidad.

Finalmente, al término del segundo año de servicio la autoridad educativa evalúa el desempeño del personal docente para determinar si su práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y si cumple con las exigencias propias de la función docente. Sin embargo, esta evaluación es igual para todos los docentes de nuevo ingreso, con lo que no se recuperan las condiciones especiales y las experiencias particulares de los docentes en escuelas multigrado, y no se posibilita una evaluación situada y basada en el análisis y la reflexión sobre las características, problemas y oportunidades de estas escuelas y de la práctica en sus aulas.

28 En tal sentido, la evaluación (INEE, 2017f) señala que 46% de los docentes de educación básica tuvo algún cambio de centro de trabajo en los dos años de servicio, siendo el nivel preescolar donde se presenta el mayor porcentaje de docentes que cambió de centro de trabajo (62%); en contraste, 32% de los docentes en secundaria refirió un cambio en su centro de trabajo entre ciclos escolares.

Formación continua

La formación continua se basa en la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional (ENFC) (SEP, 2018e)²⁹ y opera, fundamentalmente, con recursos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), a cargo de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC). Esta Estrategia fue planteada como un plan de acción para definir los mecanismos de articulación entre la DGFC y las AEL, y para establecer las líneas de formación prioritarias. Cabe destacar que, para que esta oferta de formación sea pertinente y oportuna, se requiere de un importante trabajo de articulación entre diversas áreas sustantivas de la SEP (Desarrollo Curricular, Materiales Educativos y Desarrollo de la Gestión) y la Dirección General de Formación Continua (DGFC), así como entre esta última y las AEL.

Una de las tres líneas de acción propuestas en el marco de la ENFC en 2018 fue la "Formación continua en temas prioritarios del Modelo Educativo, así como en temas transversales socialmente relevantes en educación básica". En ésta se propone un programa de actualización docente que considera la oferta de 19 cursos en línea denominados Colección de Aprendizajes Clave, dirigidos al personal educativo del nivel básico y abierto a toda la población. Sin embargo, se debe considerar que el diseño de dicha actualización puede encontrar dificultades importantes en el caso de los docentes de las escuelas multigrado, ya que los cursos se organizan por grados, en el caso de la educación primaria, y por asignaturas, en secundaria, lo cual implicaría que los docentes deban realizar los cursos para todos los grados o asignaturas que atienden.

Por su parte, el PRODEP tipo básico transfiere recursos federales a las AEL para la implementación de sus Estrategias Estatales de Formación (SEP, 2017f), las cuales tienen el propósito de impulsar la formación continua del personal educativo en las entidades federativas. En este marco, se observa que estados como Chiapas o Veracruz priorizan la oferta para la formación de docentes de escuelas multigrado; sin embargo, se observa que los cursos no necesariamente son pertinentes o ajustados a las condiciones del contexto de las escuelas multigrado, ya que, por ejemplo, se promueven con temas de robótica o de habilidades digitales como la "evaluación integral con móviles". Si bien los docentes de estas escuelas podrían acceder a este tipo de oferta formativa, es claro que los cursos existentes no dan evidencia de un reconocimiento integral de las necesidades de las escuelas multigrado. Adicionalmente, existen otros programas de formación continua operados con recursos federales que no están directamente vinculados con la ENFC, tales como el Programa de Inclusión y Equidad Educativa y el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa, en los que tampoco se identifica una focalización para los docentes de escuelas multigrado.

29 De septiembre de 2015 a abril de 2018 se han emitido cinco versiones generales de la Estrategia, las cuales han variado en la orientación de las acciones de formación.

Además de estos programas federales, la oferta de formación en cada entidad federativa se determina a partir de las necesidades de formación y desarrollo de su personal educativo. Así, algunos estados que tienen un mayor número de escuelas multigrado, como Guanajuato y Yucatán, generan procesos de formación continua que se consideran parte de las acciones integrales para la atención de estas escuelas. Sin embargo, la existencia de una oferta de formación especializada para multigrado no es una práctica generalizada.

En términos generales, la oferta de formación continua para los docentes que laboran en escuelas multigrado presenta los siguientes puntos críticos:

- Menos oportunidades de acceder a los cursos debido a la distancia y la falta de conectividad, así como por la falta de tiempo derivada de sus responsabilidades laborales y el riesgo de afectar la normalidad mínima.
- En los casos en los que tienen acceso, muchas veces reciben cursos escasamente pertinentes para los problemas que se enfrentan en el tipo de escuelas y los contextos donde trabajan.
- Escasos espacios para desarrollar prácticas colegiadas (compartir experiencias con pares o conformar redes) que les permitan aprender e innovar, así como recibir acompañamiento (del director, supervisor o ATP) oportuno y pertinente.

Además de la oferta de formación continua externa a la escuela planteada anteriormente, existe también una opción de formación en el interior de la escuela a través de los CTE,³⁰ en el marco de la estrategia La Escuela al Centro. A partir del ciclo escolar 2013-2014, los *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* proponen que las escuelas en colectivo organicen las acciones necesarias para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional docente; entre ellas se toman en cuenta el fortalecimiento de las capacidades del personal directivo y de supervisión para liderar y acompañar al colegiado docente, y la organización de intercambios y acciones de colaboración entre escuelas para generar sinergias y aprender en conjunto (SEP, 2017b).

A pesar de estos avances, la formación *in situ* se ve obstaculizada no sólo por actividades burocráticas y condiciones institucionales que dificultan el desarrollo de esta formación —como la falta de espacios y recursos para su realización, o incluso limitaciones en la formación y el liderazgo de las figuras educativas—, sino también por prácticas que no fomentan la reflexión crítica sobre la enseñanza, el intercambio de experiencias ni el trabajo colegiado y colaborativo entre pares para resolver conjuntamente los problemas de la práctica docente (INEE, 2018d).

30 El actual marco normativo reconoce la formación de los docentes dentro de la escuela o formación *in situ* como una actividad colectiva que contribuye a su profesionalización. Al respecto, la LGSPD reconoce el papel de la evaluación interna con carácter formativo en la mejora de la práctica profesional de los docentes, y menciona opciones formativas, como intercambiar experiencias; compartir proyectos, problemas y soluciones entre los colectivos docentes, y realizar trabajo conjunto entre escuelas de cada zona escolar (arts. 15 y 16).

Por último, otro de los mecanismos para apoyar la formación de los docentes en las escuelas, así como la práctica de la evaluación interna y la interpretación y el uso de las evaluaciones externas es el SATE que establece la LGSPD. Sin embargo, la operación del SATE ha enfrentado grandes retos y, en general, no ha sido implementada adecuadamente (INEE, 2018d), por lo que no se puede considerar como una estrategia de formación que apoye, en la actualidad, el trabajo de las escuelas multigrado, aunque ciertamente podría fortalecerse a través de mayores recursos, apoyos y espacios para su desarrollo.

Condiciones institucionales y evaluación de desempeños e incentivos

El desarrollo profesional docente también se ve influido por las condiciones institucionales en las que se ejerce la docencia y por los incentivos para la profesión. De acuerdo con Martínez (2009, citado en INEE, 2018d), para una adecuada práctica y el crecimiento profesional se deben otorgar a los docentes tiempos y espacios para las tareas de su práctica y su desarrollo —incluyendo la formación y el trabajo colegiado—, recursos pedagógicos, asesoría, andamiaje de apoyo y estímulos de índole profesional.

De acuerdo con este conjunto de aspectos, los docentes que trabajan en escuelas multigrado no cuentan con las condiciones favorables para acceder a una formación continua óptima, en parte debido a las dificultades de accesibilidad que plantea la distancia y a la dispersión en la que se encuentran las escuelas, o a la falta de conectividad para capacitarse en la modalidad en línea.

Por otro lado, aunque existe una limitada oferta de formación especializada, ésta es privada, lo que plantea un alto costo para muchos docentes. Asimismo, existe una percepción —en algunos docentes de reciente ingreso— de que el paso por una escuela multigrado será temporal, por lo que no se considera una prioridad invertir tiempo y dinero en una oferta especializada en problemas del multigrado.

Finalmente, la evaluación es otro componente que contribuye al desarrollo profesional docente en la medida en que permite identificar oportunidades de mejora y, en este sentido, realimenta los procesos formativos y la trayectoria docente. Si bien la Evaluación del Desempeño para la permanencia se ha llevado a cabo desde 2015, los docentes multigrado aún no han sido evaluados debido a que los PPI de desempeño en el servicio docente son generales para los diferentes niveles y modalidades educativas. Por lo anterior, aún no han podido acceder al Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, el cual tiene la finalidad de atraer personal con buen desempeño a los planteles escolares ubicados de zonas de pobreza y alejadas.

En conclusión, en el desarrollo profesional de los docentes se observan tramos de la formación que no reconocen las particularidades de la práctica pedagógica ni las condiciones escolares y contextuales de las escuelas multigrado, aunque existen ciertos espacios interesantes de excepción que sí consideran sus especificidades. A continuación se sintetizan los principales hallazgos en los diferentes componentes:

- Se observa una falta de pertinencia en la oferta de formación inicial, la cual está orientada a un perfil de docente de acuerdo con un modelo de enseñanza graduado, siendo insuficientes las materias optativas o prácticas pedagógicas esporádicas que ofrecen las escuelas Normales en escuelas multigrado.
- Se destaca que existe un reconocimiento por parte de las tutorías para maestros de escuelas multigrado mediante la elaboración de una guía específica de acompañamiento. Sin embargo, en su implementación aún no se garantizan las condiciones óptimas para su desarrollo en estos contextos.
- La oferta de formación continua no siempre es pertinente para los maestros multigrado. Las opciones están bajo criterio de cada entidad federativa y no siempre ofrecen cursos adecuados para los maestros en ese contexto. Por su parte, la capacitación federal para el nuevo modelo educativo, al estar organizada por grados en primaria y asignaturas en secundaria, podría multiplicar las exigencias de actualización para los docentes multigrado.
- Se requiere reconocer las condiciones altamente complejas en que los docentes multigrado acceden a la oferta de formación, así como la necesidad de fortalecer el uso de las evaluaciones, tanto en el marco del SATE como en el de la Evaluación del Desempeño, para promover un mejor desarrollo profesional.

En síntesis, los hallazgos presentados evidencian que existen desigualdades acumuladas en el trayecto de formación y en las oportunidades de capacitación de los docentes, con lo que afecta principalmente a quienes laboran en zonas alejadas y dispersas. Además, la falta de pertinencia en la oferta podría deberse a una insuficiente articulación entre la formación inicial y la continua, así como entre las áreas de la SEP que realizan la formación docente y otras áreas sustantivas. La segmentación institucional del sector educativo, la reducción y la falta de personal y la insuficiencia de recursos, así como los frecuentes cambios organizacionales en la gestión educativa que implica una falta de estabilidad en la gestión y la operación de la política educativa nacional no sólo tienen impacto en el desarrollo profesional docente, sino también en los demás ejes desarrollados a lo largo de este texto.

CONCLUSIONES

En este capítulo se realiza una valoración del diseño de la política educativa de la SEP en lo que respecta a las escuelas multigrado, las cuales brindan el servicio educativo a NNA que habitan en zonas rurales, pequeñas y generalmente aisladas. En estas comunidades existen problemas como la marginación, la pobreza, la desnutrición, los flujos migratorios, los conflictos sociales y otras condiciones geográficas y demográficas que afectan el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. A dichos factores se suman otros intrínsecos al sistema educativo tales como la carencia de recursos, la falta de pertinencia en la formación docente o la naturaleza prescriptiva y saturada del currículo, los cuales no favorecen la calidad de los procesos educativos. Si bien estas características no son exclusivas de las escuelas multigrado, en el caso de éstas se agudizan.

El análisis de los instrumentos normativos y de política educativa ha permitido evidenciar que ésta se integra por un conjunto de acciones no necesariamente estructuradas ni orientadas a atender las necesidades educativas específicas de las poblaciones rurales pequeñas, localizadas en zonas aisladas y dispersas, por lo que se encuentran escasas adecuaciones o respuestas específicas para sus escuelas a nivel federal. Se ha observado, por un lado, que diversos componentes de la política no siempre alcanzan los objetivos propuestos debido a que su diseño no reconoce ni identifica con claridad las necesidades y problemas reales de las poblaciones a las que se dirigen, y, por el otro, que en los procesos de implementación de la política no existen recursos ni capacidades suficientes debido a que las diferentes instancias de gobierno no siempre actúan de manera coordinada, racional y consistente, y las actividades planteadas son inadecuadas para lograr los resultados educativos esperados.

Dicho análisis explicita los intersticios clave desde el marco normativo y de los instrumentos de política que permiten u obstaculizan el desarrollo adecuado de los procesos educativos en las escuelas multigrado de la SEP, para contribuir a repensar hacia dónde dirigir la mejora del servicio educativo. Las multigrado constituyen un pilar de la oferta educativa, al ser más de un tercio del total de las escuelas en el país. Por tanto, su atención debe también considerarse como condición estructural de la política educativa nacional, siendo reconocidas y consideradas en su diseño e implementación.

En síntesis, en el diseño de la política educativa se identificaron las siguientes características:

1. *Los instrumentos normativos cuentan con un enfoque de derechos*, en tanto garantizan el derecho a la educación de NNA de poblaciones rurales y marginadas y, además, priorizan la atención educativa en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, así como el reconocimiento a la diversidad cultural.
2. *Existe imprecisión conceptual e invisibilización de las escuelas multigrado en los instrumentos de política*. No existe una definición precisa acerca de qué es una escuela multigrado en los instrumentos de política. Además, estas escuelas no aparecen en los programas, estrategias y acciones educativas referidos a lo pedagógico, la gestión escolar y el desarrollo profesional docente, o lo hacen de forma esporádica, tangencial y no focalizada. La falta de definición y la invisibilización traen como consecuencia la omisión de acciones específicas para resolver el problema público que implica llevar educación de calidad a las localidades rurales.
3. *La oferta educativa no es pertinente*, pues la mayoría de las acciones públicas llegan de forma general e indiscriminada a la heterogeneidad de escuelas en el país y, en su mayoría, no consideran las necesidades ni los contextos específicos de las escuelas multigrado. La política educativa está concebida en función de una escuela ideal, es decir, de organización completa y en contextos urbanos. Sin embargo, las escuelas multigrado no son homogéneas, ya que la organización escolar varía (unidocente, bidocente, tridocente o grupos multigrado),

así como los problemas entre preescolares, primarias y secundarias o escuelas multinivel.³¹ Además, las diversas actividades productivas; la distancia y el aislamiento, y el grado de marginación y pobreza de la localidad en donde éstas se ubican imprimen características particulares a cada escuela. Todas estas características configuran diversos escenarios a los que la política educativa no está dando respuesta clara, pertinente ni oportuna.

4. *La atención institucionalizada ha sido intermitente e insuficiente*, debido a que han existido acciones específicas, ligadas a iniciativas, voluntad política y otros recursos, federales y estatales que no se han mantenido a lo largo del tiempo. Esto tiene como consecuencia que se sitúe gran parte de la responsabilidad en el docente asignado a estas escuelas y en el compromiso personal de funcionarios específicos, así como en la comunidad y los padres de familia.

Finalmente, es necesario reconocer la relevante y progresiva acción del Estado —aún no acabada— para garantizar el acceso a la educación de NNA que habitan en las zonas rurales en México. Sin embargo, en el contexto de la educación existe una deuda pendiente impostergable en materia de calidad y equidad, evidenciada desde hace varias décadas por la investigación, que ha dado cuenta de los procesos de segregación existentes en el sistema educativo, entre las escuelas y dentro de ellas, como mecanismos de desigualdad social (Martínez Rizo, 1992; Schmelkes, 1994; Bracho, 1995; Muñoz Izquierdo, 1996; Reimers, 2000). Saldar dicha deuda empieza por repensar la concepción de la política educativa en su diseño y reorientarla desde la complejidad técnica, política y ética que requiere, así como también por dotar de asignaciones presupuestarias congruentes y suficientes para responder al desafío que implica garantizar más y mejores elementos de calidad para estas poblaciones, como lo señala el artículo 33 de la LGE.

En suma, el análisis del diseño de la política educativa en relación con la educación multigrado desde un enfoque de derechos permite afirmar que, si bien el Estado mexicano ofrece el servicio educativo en las zonas rurales y hay un compromiso explícito para atender a todos los NNA que allí habitan, lo hace de forma *insuficiente, desdibujada y poco pertinente*, al destinar escasos recursos y no tomar en cuenta las particularidades de las escuelas multigrado, con lo cual favorece la *inequidad educativa*. En este sentido se identifican elementos de discriminación sistémica en las políticas y prácticas institucionales del sector público que generan desventajas comparativas para algunos grupos sociales, así como privilegios para otros. De esta forma, se evidencian *efectos acumulativos de desigualdad* que amplían la brecha educativa entre las escuelas multigrado y otras que cuentan con condiciones más propicias para el aprendizaje. Se vulnera así el derecho a la educación de NNA que habitan en contextos de marginación y aislamiento.

31 Existen casos de escuelas multinivel en Durango y en el CONAFE.

Apéndice

BREVE DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN MULTIGRADO

Objetivos de la evaluación

Objetivo general

Valorar las intervenciones públicas de atención a la educación multigrado del tipo básica, considerando la coherencia, la coordinación inter e intrainstitucional, la articulación, la equidad, la adaptabilidad, la suficiencia y la pertinencia en los niveles macro, meso y micro de la implementación.

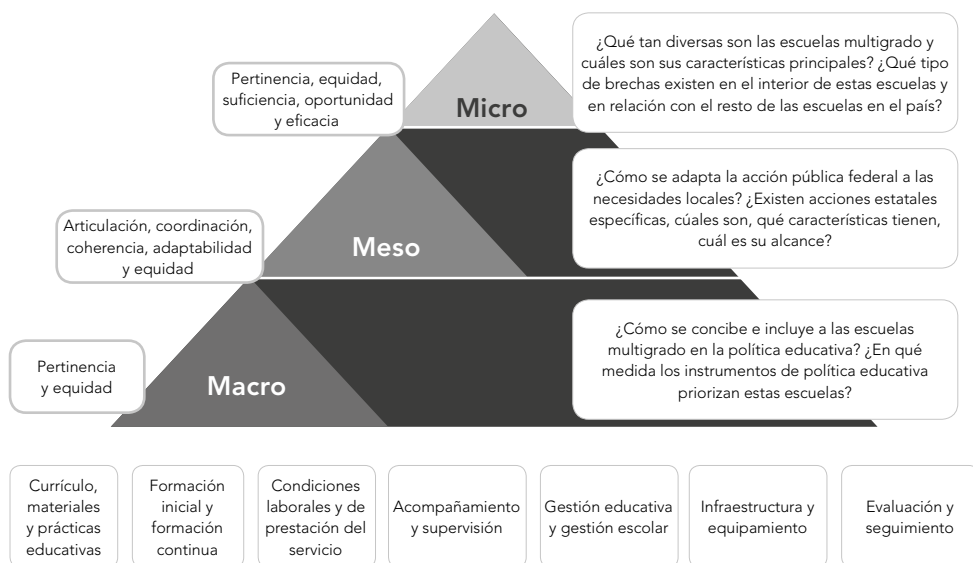
Objetivos específicos

- Analizar las intervenciones federales que atienden la educación multigrado.
- Analizar 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.
- Analizar en el nivel micro de la política la forma en que las intervenciones federales y estatales son implementadas.
- Establecer los resultados de la implementación de dichas intervenciones (u omisiones), cuáles fueron las razones por las que se lograron y los efectos previstos que se alcanzaron, así como valorar el conjunto de restricciones y oportunidades en el que se implementa la política educativa en cuestión.
- Formular recomendaciones viables para normar e institucionalizar acciones públicas que garanticen la educación de calidad y con equidad de los NNA mexicanos que asisten a escuelas multigrado.

Niveles de análisis

Como se muestra en el esquema a continuación, la evaluación se desarrolla en tres niveles de análisis: 1) el de la macropolítica, en el que se indaga en mayor medida sobre cuestiones relacionadas con el diseño o “arquitectura” de la política educativa y programas en cuestión, 2) el de la mesopolítica, en el que se indaga sobre los procesos de adaptación regional de la política federal, los problemas de operación, así como la existencia de acciones públicas locales y 3) el de la micro política, que se enfoca exclusivamente en la escuela como unidad de análisis y se pregunta por los efectos y resultados de la política.

En cada uno de estos niveles se observan seis dimensiones que permiten organizar la evaluación mediante diferentes temas, las cuales serán valoradas a través de diversos criterios de evaluación. Los criterios son los atributos que debería tener cualquier política o programa educativo; en este caso particular se decidió valorar la pertinencia y la equidad, la articulación, la coordinación y la coherencia, la adaptabilidad, la pertinencia, la suficiencia y la oportunidad. La selección de estos atributos depende del ciclo de la política que se busca evaluar (diseño, implementación o resultados); sin embargo, estos criterios no son inamovibles y en el caso de la pertinencia y la equidad se pueden observar en todos los niveles de análisis.



Enfoque de la evaluación

La aproximación de la evaluación es a partir de un enfoque de metodología mixta, de forma tal que se incluye un análisis de tipo cuantitativo y cualitativo.

Análisis cuantitativo: implica la construcción de una tipología de escuelas multigrado para identificar escenarios escolares e integrar indicadores educativos de acceso (cobertura), permanencia (eficiencia terminal-abandono) y logro de aprendizaje; así como el índice de marginación. Asimismo, se considera un análisis presupuestal que integre información de tipo cuantitativo y que permita conocer el gasto público destinado a la educación básica y comunitaria, para de esta forma, hacer una aproximación a la coherencia y la equidad de la política educativa de educación multigrado.

Análisis cualitativo: la tipología permite realizar la selección de escuelas para el trabajo de campo, para constatar la especificidad de cada tipo de escuela, así

como sus interrelaciones y, de esta forma, ofrecer explicaciones acerca de las causas o condicionantes (sociales, culturales, etc.) que determinan cada escenario. Asimismo, se efectúa una aproximación cualitativa en los niveles macro y meso para profundizar en la implementación de las políticas a través de entrevistas semiestructuradas a funcionarios de ambos niveles en la SEP y el CONAFE.

La tipología tiene un nivel más específico de concreción a partir del estudio de casos, que pretende iluminar lo general a partir de la mirada de lo particular. Es decir, se entiende, de acuerdo con Gerring (2007), este tipo de estudios como el estudio intensivo de un caso particular, con el propósito, al menos parcial, de echar luz sobre una clase más amplia de casos (una “población”). En este sentido, se abordan casos típicos, que permitan plantear similitudes en aspectos cruciales con otros que hubieran podido seleccionarse igualmente (Denscombe, 2010, citado en Giménez, 2012). Este tipo de abordaje postula, por lo tanto, cierto grado de homogeneidad entre los casos de una misma clase, lo que permite generalizar los resultados obtenidos en uno de ellos a los demás de la misma clase o categoría.³²

Por lo anterior, un estudio de caso facilita reconstruir la complejidad del problema de la educación multigrado a través de la factibilidad de un análisis micro, en el que se contrasten diferentes escenarios y se rescaten sus particularidades y recurrencias en condiciones diferentes. En este sentido, las conexiones que se establecen en la evaluación de los casos se encuentran determinadas a partir de los objetivos y las preguntas de la presente evaluación. Así, se pretende captar cómo las políticas educativas se inscriben en las escuelas multigrado y centros comunitarios e identificar el abanico de diferencias y particularidades de la educación multigrado, de tal manera que sea posible hacer una serie de inferencias que sirvan de insumo para realizar recomendaciones de política.

Finalmente, la evaluación es comparativa en la medida en que contrasta las políticas de dos instituciones (SEP y CONAFE), entre casos (estados), niveles (macro-meso-micro) y subunidades de análisis contenidas en el caso; es decir, se comparan varios elementos: 1) políticas gubernamentales, sus estructuras y formas de operación (SEP y CONAFE); 2) niveles y tipos de servicios, escenario escolar (las escuelas rurales con escuelas no rurales y las escuelas entre sí, así como las escuelas multigrado con los cursos comunitarios —comparación de unidades de análisis—; 3) características contextuales y culturales en cada estado, así como entre localidades y municipios; 4) enfoques pedagógicos y materiales educativos; 5) presupuestos y recursos materiales y humanos, e 6) indicadores educativos. La triangulación entendida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad [...] sirve para clarificar el significado,

32 Otro modo, que puede ser complementario en esta evaluación y podría servir para contar con una muestra más asequible, es el de los casos críticos, que según Bent Flyvbjerg (2001 citado por Giménez, 2012), son aquellos que tienen importancia estratégica en relación con un problema general; se trata de casos que representan el escenario más favorable (o más desfavorable) para la confirmación (o invalidación) de una proposición o de una hipótesis. Según Flyvbjerg, no existen principios metodológicos para identificar un caso crítico, sin embargo, se requiere considerar en la selección de casos que éstos permitan formular conclusiones del tipo: “si en este caso las cosas se dan de este modo, entonces con mayor razón se darán en todos los demás” (o en su forma negativa).

identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno. Un investigador o investigadora puede y debe contrastar sobre una misma información o acontecimiento la interpretación ofrecida por diferentes informantes o facilitada por diferentes fuentes (López, 2013, p. 142).

Por último, la evaluación se concibe desde una metodología acorde con los criterios delineados en la normatividad del Instituto, la cual ha definido cinco principios que deberán regir las evaluaciones que se realicen, a saber: la mejora de la calidad y la equidad educativa; la equidad; la justicia de la evaluación, que implica tomar decisiones que no vayan más allá de lo que se deriva de sus resultados; el reconocimiento, la valoración y la atención a la diversidad en los procesos de desarrollo e interpretación de la evaluación, y la participación de los sujetos interesados en el qué, el cómo y el para qué evaluar.

Criterios de selección de la muestra

Para realizar el trabajo de campo se consideraron cinco criterios en la selección de entidades:

1. Número de escuelas multigrado: estados que cuenten con una proporción significativa de escuelas multigrado.
2. Iniciativas locales: que las autoridades estatales implementen algún tipo de intervención específica dirigida a este tipo de escuelas.
3. Diversidad poblacional: entidades que tengan un número significativo de población indígena o migrante.
4. Distribución regional: entidades en cada una de las regiones del país.
5. Seguridad: entidades que no representan riesgo para realizar el trabajo de campo.

Para realizar las entrevistas a nivel macro se consideraron las siguientes dependencias:

Subsecretaría de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección General de Desarrollo Curricular • Dirección General de Materiales Educativos • Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa • Dirección General de Educación Indígena • Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica
Órgano desconcentrado	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
Organismo descentralizado	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
CONAFE	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social • Dirección de Delegaciones y Concertación con el Sector Público • Dirección de Planeación y Evaluación • Dirección de Administración y Finanzas

Para realizar las entrevistas a nivel meso se consideraron las siguientes dependencias:

Secretarías de Educación estatales	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas de preescolar, primarias y telesecundarias • Áreas de educación indígena • Áreas encargadas de operación de programas federales • Área de formación docente • Autoridades Estatales de Infraestructura Física Educativa • Áreas Estatales de Evaluación • Área de planeación educativa
Delegación del CONAFE	<ul style="list-style-type: none"> • Titular de la Delegación Estatal • Jefe de Programas Educativos • Secretaría Técnica • Equipo Técnico

Para realizar las entrevistas a nivel micro se consideraron las siguientes figuras:

SEP	<ul style="list-style-type: none"> • Docente • Supervisor o ATP • Integrantes de la Asociación de Padres Familia y de Consejos de Participación Social
CONAFE	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes para la Educación Comunitaria • Capacitador tutor o asistente educativo • Integrantes de la APEC

El número de entrevistas y figuras entrevistadas se presenta en la siguiente tabla:

Estados	Subsistema	Entrevistas		Figuras entrevistadas				Total de figuras
		Meso	Maso	AE*	FSA**	Docentes/ LEC***	Madres/ Padres	
Chiapas	CONAFE	1	-	16	-	-	-	16
	SEP	5	-	45	-	-	-	45
Durango	CONAFE	1	8	8	6	3	10	27
	SEP	5	18	39	7	10	29	85
Guanajuato	CONAFE	1	7	10	8	3	15	36
	SEP	5	17	21	6	8	12	47
San Luis Potosí	CONAFE	1	-	11	-	-	-	11
	SEP	4	-	27	-	-	-	27
Sinaloa	CONAFE	1	-	21	-	-	-	21
	SEP	7	-	40	-	-	-	40
Veracruz	CONAFE	5	-	14	-	-	-	14
	SEP	3	-	54	-	-	-	54
Yucatán	CONAFE	1	7	8	8	3	12	31
	SEP	5	21	38	22	10	51	121
Total		45	78	352	57	37	129	575
		123						

* AE: Autoridades educativas.

** FSA: Figuras de supervisión y acompañamiento.

*** LEC: Líderes para la educación comunitaria (CONAFE).

Proceso de análisis

El análisis de la información se realizó con base en una matriz de evaluación de la política educativa de la SEP y otra del CONAFE, debido a que cada política e institución plantea problemas diferentes en cada dimensión de análisis.

Las matrices se construyeron a partir de la caracterización de la acción pública, misma que consiste en la caracterización de la población objetivo; la definición del problema público, y la identificación y el análisis de la acción pública que el Estado mexicano ha diseñado e implementado para atenderlo; todo ello, con la finalidad de conocer con profundidad el objeto de evaluación e identificar los avances, brechas y déficits de la política educativa que se evalúa, así como de fortalecer la información necesaria para construir un diseño de evaluación pertinente.

Dichas matrices sirvieron tanto para la planeación del trabajo de campo y la elaboración de instrumentos de recolección de información, como para el trabajo documental de análisis del diseño de las políticas, debido a que las matrices están integradas por dimensiones y definiciones que responden a los principales ejes o componentes de la política educativa: pedagógico, gestión escolar y desarrollo profesional docente, así como por criterios de evaluación, referentes de mejora y preguntas de evaluación que se organizan para diferentes actores de acuerdo con el ciclo de la política que se evalúa.

Cabe destacar que el análisis documental se complementó con las entrevistas realizadas a las autoridades federales. Para este análisis se revisó principalmente lo siguiente:

- Instrumentos internacionales en materia de derechos humanos.
- Instrumentos nacionales: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y leyes nacionales.
- Instrumentos de política: acuerdos secretariales, reglas y lineamientos de operación, planes y programas de estudio, Reglamento Interior de la SEP.
- Evaluaciones de programas e investigaciones educativas.
- Directrices e Informes del INEE.

Referencias

- Aguilar, L. F. (ed.) (2003). *La hechura de las políticas*. México: Miguel Angel Porrúa.
- Bracho, T. (1995). Distribución y desigualdad educativa en México. *Revista Estudios Sociológicos*, 8(37), pp. 25-53.
- CDESC. Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). Observación general N° 11. Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Recuperado de: https://confdts1.unog.ch/1%20spa/tradutek/derechos_hum_base/cescr/00_1_obs_grales_cte%20dchos%20ec%20soc%20cult.html#GEN11
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2017, 30 de diciembre). Reglas de operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2018. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/286181/2017_12_30_MAT_sep8a11_C.pdf
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017, 15 de noviembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a). *PLANEA. Resultados Nacionales 2015*. México: autor. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/planea/Planea10.pdf>
- INEE (2015b). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: autor. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf>
- INEE (2016a). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: autor.
- INEE (2017a). *Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/304/P1E304.pdf>
- INEE (2017b). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/303/P1E303.pdf>
- INEE (2017c). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado de: <http://www.publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>

- INEE (2017d). Marco General de Escuelas. Base de datos interna. México: autor.
- INEE (2017e). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/P/100/P2P100.pdf>
- INEE (2017f). Evaluación de la implementación del componente de tutorías a docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014-2015. Documento interno. México.
- INEE (2018a). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- INEE (2018b). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor. Recuperado de: <http://www.publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>
- INEE (2018c). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2018-2019. LINEE-13-2017. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: dof.gob.mx/nota_to_doc.php%3Fcodnota%3D5510083
- INEE (2018d). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: autor. Recuperado de: <http://www.publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/106/P1F106.pdf>
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2). Recuperado el 13 de noviembre de 2016, de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>
- LFPED. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2018, 21 de junio). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf
- LGE. Ley General de Educación (2018, 19 de enero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Lugo, M. T., e Ithurburu, V. (2017). Diplomado en Evaluación de la Gestión Educativa Módulo 1. Enfoques y tendencias sobre la Gestión Educativa. Material del curso. Buenos Aires: INEE/UNESCO/IIEP.
- Muñoz, I. C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: FCE.
- Little, A. (2004). Access and Achievement in Commonwealth Countries: Support for Learning and Teaching in Multigrade Classrooms. En Matlin, S. (ed.). *Commonwealth Education Partnerships*. Londres: TSO.
- Martínez Rizo, F. (1992). La desigualdad educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(2), pp. 59-120.
- Popoca, C. (2014). *Reforma educativa y equidad, deuda del Estado mexicano: el caso de las escuelas multigrado. Presentación del VI Congreso Internacional Identidad Cultural y Desarrollo Social en la Contextualización Curricular*. Oaxaca: Instituto Multidisciplinario de Especialización. Recuperado el 9 de diciembre de 2016, de: <http://www.rededucacionrural.mx/lineas-de>

- investigacion/procesos-de-aprendizaje/reforma-educativa-y-equidad-deuda-del-estado-mexicano-el-caso-de-las-escuelas-multigrado/
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), pp. 11-42.
- 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*, 11(3), pp. 1-24.
- Schmelkes, S. (1994). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(1-2), pp. 13-98.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. México: autor.
- SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: autor. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación. México: autor. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP (2014). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- SEP (2015a). *Reforma Educativa*. México: autor. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/explicacion-ampliada-de-la-reforma-educativa>
- SEP (2015b). Diplomado "Una supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos". México: autor. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/diplomado-una-supervision-efectiva-para-la-mejora-de-los-aprendizajes-de-nuestros-alumnos>
- SEP (2015c). 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. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5422013
- SEP (2016a). Acuerdo número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: <https://conapase.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/333/1/images/Acuerdo%20Nuevo.pdf>
- SEP (2016b). Acuerdo número 14/09/16 por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016, emitidas mediante diverso número 24/12/15, publicado el 31 de diciembre de 2015. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5453836

- SEP (2016c). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*. México: autor. Recuperado de: http://servicioprofesional.docente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/TUTORES/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf
- SEP (2017a). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017
- SEP (2017b). Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017
- SEP (2017c). Acuerdo número 21/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2018. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5508952&fecha=26/12/2017
- SEP (2017d). Acuerdo número 24/12/17 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509544&fecha=29/12/2017
- SEP (2017e). Acuerdo número 08/08/17 que modifica el diverso número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación, publicado el 11 de mayo de 2016. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php%3Fcodnota%3D5494924
- SEP (2017f). Acuerdo número 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509130&fecha=27/12/2017
- SEP (2018a). Acuerdo número 11/05/18 por el que se emiten los Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018
- SEP (2018b). *Escuelas de Verano 2018*. México. Recuperado de: <http://dgdge.sep.gob.mx/escverano2018/>
- SEP (2018c). Calendario Escolar. Recuperado de: https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/
- SEP (2018d). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- SEP (2018e). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. México: autor.
- SEP y CONAFE (2017) *Factores y acciones estratégicas para la consolidación de escuelas CONAFE*. México: autores.

- SEMS-SEP. Subsecretaría de Educación Media Superior (2015). Telebachillerato comunitario. Documento base. Recuperado de: http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/DOCUMENTO_BA-SE_TBC_2015.pdf
- Solís, P. (2017). Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad. México: CONAPRED. Recuperado de: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Discriminacionestructural%20accs.pdf
- Torres Hernández, A. (2018, mayo-agosto). La autonomía curricular exige capacidad reflexiva y constructiva de docentes. *Revista Red*, (10). Recuperado el 24 de agosto de 2018, de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/637-blog-revista-red/blog-revista-red-articulos/3490-la-autonomia-curricular-exige-capacidad-reflexiva-y-constructiva-de-docentes>
- Zurita, U. (2013, primer semestre). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Apuntes*, XL(72), pp. 85-115. Recuperado de: <http://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/676/675>





Capítulo 9

Las acciones públicas dirigidas a la educación multigrado. Una mirada desde lo local

Jatzibe Castro Moreno, María de Lourdes Garfias Cano,
Mirna Mónica Santamaría Barreto y Benjamín Mendoza Arreguín

PRESENTACIÓN

El propósito de este estudio es identificar las acciones públicas estatales que se dirigen a la atención de la educación multigrado. Llamamos acción pública a una actividad o a las actividades específicas realizadas para resolver un problema que afecta a la sociedad en su conjunto o a un grupo social determinado. La decisión sobre qué acción o acciones ejecutar se basa en una deliberación a partir de la forma en que se estructura el problema y la búsqueda de alternativas de solución, y se elige alguna de ellas tomando en cuenta su factibilidad, su viabilidad y su legitimidad.

Las Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en las Entidades Federativas (DINEE) llevaron a cabo la indagatoria con base en el conocimiento de las necesidades y los problemas locales de la educación multigrado, y la manera en que, en su caso, se diseñan y operan las acciones públicas estatales con cierto grado de formalización (normatividad, estructura operativa y presupuesto), con el fin de atender los factores causales identificados en la definición del problema.

El interés por las acciones públicas locales radica en que, según lo que han documentado otras áreas del Instituto, no se identifica una política educativa federal enfocada específicamente a la educación multigrado para el servicio general e indígena de la educación básica, a pesar de que se ha documentado con profusión el alto porcentaje que representan las escuelas unitarias del nivel preescolar; las escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes del nivel primaria, y las telesecundarias unitarias y bidocentes.

Los datos nacionales revelan la necesidad de contar con una política federal que plantee en los objetivos todas las dimensiones con efectos en la educación impartida en escuelas multigrado, tanto del servicio general como del indígena, en todos los niveles de la educación básica. La definición del problema sobre la educación multigrado que realizan los gobiernos estatales cobra especial relevancia

porque cada entidad muestra una configuración específica de población; demanda del servicio; recursos y actores involucrados en el servicio educativo, así como la ubicación y la dispersión de las escuelas, las características sociolingüísticas y sociopolíticas de sus habitantes y las condiciones económicas de los gobiernos, las comunidades y las familias, aspectos que impactan en el diseño y la gestión de las políticas educativas.

Considerando lo anterior, y a partir del trabajo de recopilación y análisis local realizado por las DINEE, la Dirección de Enlace para la Evaluación y Desarrollo Metodológico (DEEDM) desarrolló un trabajo de integración y un análisis de los problemas y los propósitos de las acciones públicas vigentes en los estados.

En este apartado se considera a la autoridad educativa local (AEL) como un actor estratégico en la definición y la gestión de las políticas para la educación multigrado, desde su participación en la identificación de los problemas socioeducativos locales, su incorporación en la agenda de gobierno y su participación en los análisis de factibilidad y viabilidad de las políticas educativas, hasta la gestión pública que realiza para la implementación y la evaluación de los programas. Se espera que el análisis de las prioridades permita identificar arreglos institucionales en las entidades en términos de la definición de los problemas que se pretende resolver con dichas acciones, el presupuesto destinado.

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica para la recolección de información consistió en la aplicación de un cuestionario¹ de 28 preguntas y un guion para realizar entrevistas a las AEL. A partir de la información de las fichas y las entrevistas, las DINEE elaboraron un documento con las características educativas, culturales y lingüísticas en torno a la educación multigrado en sus respectivas entidades. Estos productos son el insumo fundamental para construir este capítulo.

Para el trabajo de campo se formaron dos grupos. El primero, integrado por las DINEE que actualizaron información sobre las acciones de 2017 y, además, indagaron sobre acciones nuevas o no identificadas anteriormente (tabla 9.1). El segundo, constituido por aquellas DINEE a las que no se les envió información de 2017, cuyo objetivo fue identificar acciones vigentes en su entidad. De este trabajo se obtuvieron los insumos señalados en la tabla 9.2.

1 Se anexa cuestionario al final del apartado.

Tabla 9.1 DINEE participantes del grupo 1

Estado	Cuestionarios	Entrevistas
Total	27	10
1 Aguascalientes	2	1
2 Baja California Sur	8	3
3 Colima	1	1
4 Estado de México	3	3
5 Nayarit	4	1
6 San Luis Potosí	0	1
7 Tamaulipas	4	0
8 Veracruz	5	0

Como se observa, se recabaron 27 cuestionarios en estas ocho entidades y se lograron identificar otras acciones que no habían sido reportadas el año anterior.

El segundo grupo se conformó con las DINEE que realizaron el trabajo sin antecedentes, es decir, aquellas que no contaban con información previa de 2017.

Tabla 9.2 DINEE participantes del grupo 2

Estado	Cuestionarios	Audio de entrevista
Total	20	15
1 Baja California	0	2
2 Coahuila	1	1
3 Chiapas	2	1
4 Hidalgo	1	1
5 Michoacán	4	1
6 Oaxaca	0	1
7 Puebla	2	1
8 Quintana Roo	1	1
9 Sinaloa	4	4
10 Sonora	1	0
11 Tlaxcala	1	1
12 Zacatecas	3	1

Del segundo grupo de entidades se obtuvieron 20 cuestionarios y 15 audios de entrevista. No se cuenta con cuestionarios ni entrevistas de los estados de Campeche, Chihuahua, Guerrero, Jalisco, Morelos, Tabasco y la Ciudad de México, pues las respectivas AEL informaron que no existen acciones específicas para la educación multigrado, sin embargo, el personal de las DINEE elaboró un documento donde se detallan la indagatoria realizada y los resultados obtenidos, lo cual se recupera en el último apartado de este capítulo.

En suma, se cuenta con información de 28 entidades obtenida de 47 cuestionarios, 25 entrevistas y 26 documentos elaborados por las DINEE sobre el contexto educativo, la dimensión cuantitativa de la demanda educativa en la entidad y las reflexiones basadas en el conocimiento local. La integración y el análisis de estos insumos estuvieron a cargo del equipo de las DEEDM de la Coordinación de las Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en las Entidades Federativas (CDINEE).

A partir de los resultados de los cuestionarios aplicados a las AEL, se identificaron 36 acciones vigentes dirigidas a la educación multigrado en 17 de las 28 entidades que formaron parte del estudio. En la tabla 9.3 se enlistan las entidades que reportaron la existencia de acciones públicas mediante el llenado del cuestionario.

Tabla 9.3 Acciones públicas vigentes en 2018

	Total de acciones	Acciones vigentes en 2018*	PRONAEME
Total general	47	30	6
1 Aguascalientes	2	2	
2 Baja California Sur	8	5	1
3 Chiapas	2	-	
4 Coahuila	1	0	1
5 Colima	1	1	
6 Estado de México	3	2	
7 Hidalgo	1	1	
8 Michoacán	4	3	1
9 Nayarit	4	4	
10 Puebla	2	1	
11 Quintana Roo	1	1	
12 Sinaloa	4	1	2
13 Sonora	1	0	1
14 Tamaulipas	4	2	
15 Tlaxcala	1	-	
16 Veracruz	5	4	
17 Zacatecas	3	3	

* Se encontraron acciones vigentes que corresponden al Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), por lo que se reportan en la tercera columna y no serán tomadas en cuenta en el análisis de este capítulo.

Fuente: elaboración propia.

Considerando que en este documento importa destacar las acciones de origen estatal, se distinguieron las que se enmarcan en programas federales, que operan con reglas de operación (RO) y con presupuesto federal (*acción pública federal para la educación multigrado*), de aquellas que parten de un diagnóstico y una iniciativa estatal, y que operan, principalmente, con recursos estatales (*acción pública estatal para la educación multigrado*). El análisis de la definición de problemas se realizó con la información de 30 acciones vigentes en 15 entidades.

En los subsecuentes apartados del capítulo se muestran los resultados del análisis. El siguiente esquema se diseñó como marco hipotético, sin embargo, es necesario decir que, dados los resultados obtenidos, es una imagen objetivo.

Figura 9.1 Marco hipotético de las acciones de la educación multigrado



Fuente: elaboración propia.

ACCIONES QUE CONTINÚAN VIGENTES

De las 30 acciones vigentes identificadas en 2017 (tabla 9.3) únicamente 5 corresponden a acciones que se realizan con recursos federales y, de acuerdo con la autoridad educativa local (AEL), aún operan en los estados de México, Nayarit y Veracruz (tabla 9.4).

La acción reportada por la AEL del Estado de México se enmarca en el conjunto de acciones que forman parte del Programa de la Reforma Educativa, que opera mediante el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE). En el caso de las acciones de Nayarit, los programas operan con RO y las acciones *Reconocimiento al desempeño docente (REDES)* y *Útiles escolares*, que forman parte del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PACAREIB), operado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

En el caso de la acción reportada por Veracruz, *Apoyo directo a los Consejos Técnicos Multigrado con documentos específicos de análisis y reflexión durante sus sesiones mensuales* se identifican cualidades diferentes, producto de una investigación del Proyecto Multigrado de la Oficina de Formación Continua y Actualización, en la que se realizaron entrevistas, actividades de observación y grupos de discusión con maestros multigrado en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), a partir de lo cual se reconoció la necesidad de coadyuvar en la dinámica de trabajo que debe desarrollarse en los Consejos Técnicos Multigrado. La decisión que se tomó para atender esta necesidad fue “elaborar materiales con base en las necesidades y problemáticas de los docentes con grupo multigrado, con la característica de que son atemporales y autoadministrables” (AEL_VR). El equipo a cargo de esta acción está integrado por tres personas, quienes han trabajado con 330 supervisores, asesores técnicos pedagógicos (ATP) y coordinadores de multigrado en 93 zonas escolares del estado.

Las líneas de este proyecto son las siguientes:

- Desarrollar la investigación educativa en la escuela con grupo multigrado.
- Diseñar técnicas didácticas específicas.
- Diseñar documentos específicos y pertinentes a la modalidad multigrado.
- Participar en proyectos nacionales y estatales.
- Atender a los Consejos Técnicos Multigrado.

Como se puede observar, sólo una de las cinco acciones que siguen vigentes (tabla 9.4) es de iniciativa estatal; el resto se enmarca en algún programa de diseño y recursos federales. Además, de las 18 acciones identificadas en 2017, 13 ya no están vigentes, lo que es un indicador de la falta de consolidación de la atención a la educación multigrado.

Tabla 9.4 Entidades con acciones vigentes desde 2017

Entidad	Nombre de la acción	Inicio	Nivel que atiende
Estado de México	1. Seguimiento al Plan y Programas de Estudio	Agosto de 2015	Primaria
Nayarit	2. Programa de Atención a la Niñez en Situación de Migración	Septiembre de 1984	Preescolar, primaria y secundaria
	3. Reconocimiento al desempeño docente (REDES)	s. f.	Primaria
	4. Útiles escolares	Septiembre de 2017	Primaria
Veracruz	5. Apoyo directo a los Consejos Técnicos Multigrado con documentos específicos de análisis y reflexión durante sus sesiones mensuales	Septiembre de 2017	Primaria

ACCIÓN PÚBLICA FEDERAL PARA LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

Acciones identificadas

En las siguientes líneas se realiza el análisis del problema que atienden las acciones públicas identificadas a partir de la enunciación explícita del problema público que se pretende resolver, la cual se recopiló por medio de preguntas abiertas sobre objetivos, descripción y problema que atiende la acción.

De las 30 acciones vigentes en 2018 se identificaron 18 que operan en el marco de un programa federal en 11 entidades, entre los que se encuentran los siguientes:

- Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE).
- Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC).
- Programa de la Reforma Educativa (PRE).
- Programa para el Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB).
- Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PACAREIB).
- Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).

En su mayoría, estas acciones se dirigen al nivel primaria (6).

Tabla 9.5 Acciones vigentes con RO y presupuesto federal en 2018

Entidad	Nombre de la acción	Inicio	Nivel que atiende
Aguascalientes	Programa de Acciones Compensatorias Para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PACAREIB)	1992	Preescolar, primaria y secundaria
	Consejos Técnicos Diferenciados (CTD)	1993	Primaria
Baja California Sur	Becas acércate a tu escuela (BAE)	2013	Preescolar, primaria y secundaria
		2013	Primaria y secundaria
Colima	Programa de arraigo del maestro en el medio rural (E3)	1996	Primaria
Estado de México	Seguimiento a Plan y Programas de Estudio	2015	Primaria
Michoacán	Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PACAREIB)	1994	Primaria y secundaria
	Aulas compartidas o escuelas multigrado (CONAFE)	2003	Preescolar y primaria
Nayarit	Proyecto de apoyos técnicos pedagógicos a la educación primaria	2000	Primaria
	Reconocimiento al desempeño docente (REDES)	s. f.	Primaria
	Taller de planeación para la atención a grupos multigrado en los niveles de preescolar y primaria indígena (taller)	2018	Preescolar y primaria
	Útiles escolares (UE)	2017	Primaria
Puebla	Programa de Aprendizaje Multigrado (PAM) ahora MAC (Modelo de Aprendizaje Colaborativo)	2018	Secundaria
Quintana Roo	Educación Indígena (EI)	2018	Preescolar y primaria

Continúa ►

Entidad	Nombre de la acción	Inicio	Nivel que atiende
Sinaloa	Implementación del modelo educativo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD)	2016	Preescolar, primaria y secundaria
Tamaulipas	Malla curricular en español y matemáticas para escuelas multigrado (MCEM)	2016	Primaria
	Material didáctico concreto: Español (teatrines y muñecos guiñol) y Matemáticas (Baúl de las Matemáticas) (MEC)	2016	Primaria
Zacatecas	Consejos Técnicos Diferenciados (CTD)	1992	Preescolar, primaria y secundaria

La mayoría de estas acciones se dirige al servicio general, pero se concentra en zonas de pobreza extrema, rurales o marginadas. La acción del Programa de Arraigo del Maestro en el Medio Rural (E3) incluye, en la población objetivo, a docentes del servicio indígena.

Problemas que se pretende atender con las acciones federales

A partir de las descripciones realizadas por las AEL, acerca de los problemas que atienden estas acciones en cada entidad, se construyeron categorías usando análisis de contenido para agrupar los problemas y los propósitos de las acciones.

La primera categoría que se identifica en los casos de Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Michoacán, Nayarit y Puebla es *abandono escolar*; en estas seis entidades se observa que las acciones dirigidas a la educación multigrado están encaminadas a resolver el problema del abandono escolar asociado a las condiciones de las familias como la migración, la dispersión de las comunidades y el bajo logro educativo.

La segunda categoría que resalta es la *falta de formación docente para multigrado*. En Tamaulipas, Nayarit y Aguascalientes se señala que la práctica docente en lo individual, en el aula o en lo colectivo, es un problema a atender en los CTE. Esta falta de formación se asocia a otros problemas de la situación multigrado, como la falta de un modelo de gestión educativa y la carencia de un modelo curricular pertinente para este tipo de escuelas, particularmente del servicio indígena, lo cual ha sido documentado por autores como Juárez (2017) y Weiss (2000).

Como se señaló líneas arriba, el interés de este capítulo se centra en los servicios general e indígena, sin embargo, la alusión al servicio comunitario es una constante en las experiencias estatales cuando hacen referencia a la educación multigrado. Es el caso de Michoacán y Sinaloa, entidades que reportan como una acción multigrado la capacitación que se brinda a las figuras educativas del (CONAFE).

La tercera categoría alude a las *condiciones adversas de las familias* de los alumnos que asisten a escuelas multigrado. En las entidades de Baja California Sur, Nayarit y Quintana Roo se resaltan la falta de participación de los padres de familia y la carencia de recursos económicos. En Nayarit y Quintana Roo se alude a que el multigrado tiene una alta prevalencia en las escuelas del servicio indígena, y aunque parecen existir los mismos problemas que en el servicio general, en las escuelas ubicadas en comunidades indígenas, la cualidad y la profundidad de los problemas es diferente (Mendoza, 2017). Sin embargo, no se logra identificar una problematización distinta en las acciones cuya población objetivo considere comunidades indígenas.

Como se puede apreciar, las categorías construidas apuntan a distintos componentes del Sistema Educativo Nacional (SEN) referidos a la educación multigrado:

1. **Alumnos:** abandono escolar por condiciones sociales, ya sea por condición de migrantes, indígenas o precariedad económica.
2. **Docentes:** formación docente para la adquisición de habilidades y conocimientos específicos para grupos multigrado.
3. **Currículo:** componentes curriculares y pedagógicos no específicos para la enseñanza y el aprendizaje en multigrado.
4. **Padres de familia y comunidades:** contextos sociales en desigualdad educativa y social, escuelas ubicadas en zonas dispersas, familias sin capacidad de mantener a sus hijos en las escuelas.

Los problemas que se intenta resolver mediante las acciones identificadas en estas entidades parecen confirmar lo que diversos estudios han documentado con profusión, que las escuelas multigrado se ubican en zonas de alta y muy alta marginación y esta condición configura el servicio ofrecido a migrantes, indígenas y población en condición de pobreza (Estrada, 2015; Vargas, 2003; Rockwell y Garay, 2014). Cabe destacar que las acciones son focalizadas, por lo que pretenden atender a una población objetivo específica.

Tabla 9.6 Problemas y propósitos de las acciones federales

Entidad	Acción	Problema que atiende	Propósito de la acción
Aguascalientes	PACAREIB	Abandono escolar	Ampliar la cobertura para educación inicial y básica
	CTD	Falta de un modelo de gestión y de práctica docente en multigrado	Mejorar la práctica educativa en multigrado
Baja California Sur	BAE	Abandono escolar por marginación y dispersión geográfica	Asegurar asistencia y permanencia a la educación básica
	RD	Falta de recursos económicos de las familias	Disminuir la deserción por falta de recursos económicos
Colima	E3	Falta de permanencia y arraigo docente en las escuelas, abandono escolar y rezago educativo	Aumentar la permanencia de docentes en escuelas multigrado y disminuir el rezago escolar

Continúa ►

Entidad	Acción	Problema que atiende	Propósito de la acción
Estado de México	SPPE	Falta de conocimientos y manejo del Plan y Programa 2011	Mejorar la intervención docente
Michoacán	PACAREIB	Abandono escolar, bajo logro educativo, alta movilidad docente y falta de participación de los padres de familia	Ampliar la cobertura para educación inicial y básica
	CONAFE	Falta de cobertura en zonas dispersas de alta y muy alta marginación	
Nayarit	PANSM	Abandono escolar, baja escolaridad de hijos de migrantes	Mejora del aprendizaje a partir de un modelo articulado de la educación básica
	REDES	Rezago educativo y falta de participación de los padres de familia en la educación	Abatir el rezago educativo e involucrar a los padres de familia
	Taller	Falta de formación docente para realizar planeaciones didácticas en escuelas indígenas multigrado	Resolver las dificultades de la planeación multigrado y atender las necesidades de niños y niñas indígenas
	UE	Falta de recursos económicos de las familias	Disminuir la deserción por falta de recursos económicos
Puebla	MAC	Abandono escolar	Consolidar un modelo de enseñanza y aprendizaje
Quintana Roo	EI	Uso de la lengua indígena maya	Fortalecer la enseñanza de la lengua maya
Sinaloa	ABCD	Falta de capacitación en el modelo CONAFE	Capacitar en el modelo CONAFE
	MCEM	Falta de formación docente para realizar planeaciones didácticas y falta de un currículo para multigrado	Mejorar la práctica educativa en multigrado
Zacatecas	MEC	Falta de un modelo pedagógico y curricular para la enseñanza de la lengua y matemáticas en grupos multigrado	Resolver las dificultades de la planeación multigrado mediante el uso de una malla curricular
	CTD	Falta de un modelo de gestión y de práctica docente en multigrado	Fortalecer el logro de los aprendizajes de la lengua y pensamiento matemático.
			Mejorar la práctica educativa en multigrado

Cabe señalar que 5 de estas 18 acciones están operadas por el CONAFE, y en el caso de Sinaloa la acción está dirigida al servicio comunitario, no al general o al indígena.

PROPÓSITOS DE LAS ACCIONES FEDERALES

A continuación se describen los resultados del análisis sobre el propósito de las acciones públicas: ¿para qué se pretende resolver el problema identificado? Como se puede observar en la tabla 9.6, destacan los propósitos típicos de un sistema educativo en expansión (Cardiel, 1981; Gallo, 1987, y Prawda, 1988), como la ampliación de la cobertura, la disminución del abandono escolar, el aumento en la retención y la disminución del rezago. Estas categorías se identifican en las acciones públicas que operan en los estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Michoacán, Nayarit, Sinaloa y Zacatecas.

Por otro lado, también se observan temas sobre la calidad de la enseñanza y el logro de aprendizajes, lo que se podría asociar con tópicos que ocupan a sistemas educativos consolidados, esto es, aquellos que han disminuido considerablemente los indicadores de analfabetismo y abandono y, a su vez, han aumentado al máximo la cobertura. Este tipo de propósitos se distinguen en las acciones de las entidades de Aguascalientes, Estado de México, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, Tamaulipas y Zacatecas, y se puede apreciar que éstas se dirigen a mejorar la enseñanza y el aprendizaje a partir de hechos muy delimitados y temporales.

Con base en lo anterior, se puede decir que las acciones públicas federales operadas en las entidades plantean propósitos ambivalentes, tratando de resolver, por un lado, problemas profundos, estructurales e históricos como la inequidad en el acceso y la desigualdad de las condiciones en las que se brinda el servicio público de la educación, y, al mismo tiempo, respondiendo a las nuevas exigencias de la *calidad*, centrada en la mejora de la enseñanza y el logro de los aprendizajes.

En suma, se encontró un conjunto de acciones que cuentan con un diagnóstico y un diseño elaborados a nivel federal, con RO y recursos públicos federales para operar. A este conjunto de acciones públicas lo hemos clasificado como acciones federales con población objetivo focalizada. La particularidad de éstas es que se encuadran en un programa marco. Las acciones no son ejecutadas exclusivamente por la AEL, pueden existir delegaciones, o bien la AEL se apega a las RO. Sin embargo, no todos los proyectos cuentan con un diagnóstico específico de la entidad, y el problema a atender no es exclusivo de las escuelas multigrado.

Por lo regular, el diseño de estos proyectos delimita las poblaciones objetivo de los distintos programas, como podrían ser niñas, niños y adolescentes (NNA) migrantes, NNA indígenas, hijos de jornaleros o docentes de escuelas de tiempo completo, por mencionar algunos. La corresponsabilidad de las AEL en estas acciones suele ser únicamente operativa más que de participación en el diseño; por ejemplo, deben designar una unidad responsable, ejercer los recursos en los rubros definidos, dar seguimiento al cumplimiento de acciones y al ejercicio de recursos, así como acatar las metas establecidas al inicio del programa.

ACCIÓN PÚBLICA ESTATAL PARA LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

Acciones identificadas

En el apartado anterior se expusieron las acciones que, de acuerdo con respuestas de las AEL, cuentan con RO y operan en la entidad con presupuesto federal. En este apartado se muestran los resultados de las 12 acciones locales que se encuentran vigentes en seis entidades del país (tabla 9.7) y que dan cuenta de un tipo de formalización diferente, desde los que tienen documentos base, lineamientos y diagnóstico, hasta los que sólo refieren cartas descriptivas. De acuerdo con las respuestas de la AEL, la mayoría de estas acciones no cuenta con recursos asignados y, cuando éstos existen, son escasos. De las 12 acciones vigentes, siete se dirigen en específico al nivel primaria del servicio general.

La formalización de la acción pública puede observarse tanto en la permanencia en el ámbito institucional estatal como en los documentos normativos que la respaldan. De acuerdo con las respuestas de las AEL, la mayoría de las acciones se fundamentan en el Plan de Desarrollo Estatal y en los Programas Operativos Anuales. Sin embargo, dicha fundamentación alude a estrategias estatales para la atención de grupos vulnerables y no necesariamente son específicas para la atención de la educación multigrado en la entidad. En este caso se encuentran las acciones que se refieren a continuación del Estado de México, Hidalgo y Veracruz.

En el caso del Estado de México, se señala que la iniciativa surgió en la Subdirección de Telesecundarias; por ello, es una acción que se considera sólo en el plan de trabajo de ésta. Algo similar se identifica en el caso de Veracruz, donde se señala que cuatro acciones reportadas están integradas en el Plan de Trabajo del Proyecto Multigrado de la Dirección General de Educación Primaria Estatal (DGEPE).

En el Estado de México se realizan acciones a través de las Subdirecciones Regionales (SdR) para dar a conocer el nuevo modelo educativo; las actividades incluyen a las cinco escuelas telesecundarias multigrado de la Dirección General de Educación Básica (DGEB) ubicadas en las localidades de Valle de Bravo, Amecameca, Tejupilco y Jilotepec. De acuerdo con la AEL, en el ciclo escolar 2017-2018 se desarrolló el curso taller Planeación y Evaluación en Telesecundarias, en junio se realizaron talleres sobre metodología en el aprendizaje basado en problemas y se brindó asesoría y seguimiento a las figuras de la supervisión escolar en su plan anual de trabajo con base en los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) en la mejora de los aprendizajes.

En Hidalgo la acción Academia Estatal de Escuelas Multigrado fue iniciativa de la Secretaría de Educación en el estado. Ésta es una de las siete academias institucionales establecidas en el Programa Sectorial de Educación 2017-2022 en el estado de Hidalgo, junto con las de matemáticas, lenguaje y comunicación, convivencia escolar, inglés, interculturalidad y seguridad escolar; de acuerdo con los documentos oficiales, su existencia tiene como finalidad constituir un trabajo colegiado que produzca estrategias que fortalezcan la labor académica de los CTE en todos los niveles educativos. Las acciones de la academia están dirigidas a docentes, supervisores y asesores técnicos pedagógicos (ATP) de todos los niveles y, en lo fundamental, al servicio comunitario. En la entrevista con la AEL, se señala que la acción no cuenta con un presupuesto específico y opera con recursos estatales. Es importante mencionar que únicamente la acción de Hidalgo, Academia Estatal de Escuelas Multigrado, incluye entre su población objetivo al servicio indígena.

En el caso de Veracruz, la DGEPE cuenta con un proyecto para la atención de docentes que trabajan en escuelas multigrado, y tiene como propósito:

Coadyuvar al logro de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y destrezas del docente que se encuentra en escuela con grupo multigrado, con la finalidad de que las niñas y niños que son atendidos, aprendan permanentemente y con independencia, se formen éticamente, aprecien y disfruten las artes, el ejercicio físico y deportivo, e identifiquen el proceso socioemocional, preserven su

salud, protejan el medio ambiente y usen racionalmente los recursos naturales (AEL_VR).

Las AEL señalan que el presupuesto con el que operan las acciones de iniciativa local es el mismo que se asigna a las dependencias, es decir, no existe uno adicional para las acciones dirigidas a la educación multigrado.

Tabla 9.7 Acciones vigentes con presupuesto estatal

Entidad Federativa	Nombre de la acción	Inicio	Niveles
Baja California Sur	Capacitación y asesoría (CA)	2011	Primaria
	Contraloría social (CS)	2012	Primaria
	Mobiliario escolar (ME)	2012	Preescolar, primaria y secundaria
Estado de México	Curso Taller Planeación y Evaluación en Telesecundarias, Metodología en el Aprendizaje Basado en Problemas (MABP)	s. f.	Secundaria
Hidalgo	Academia Estatal de Escuelas Multigrado (AEEM)	2017	Preescolar, primaria y secundaria
Michoacán	Proyecto de apoyos técnico pedagógicos a la educación primaria (ATP_EP)	2000	Primaria
Veracruz	Apoyo directo a los Consejos Técnicos Multigrado con documentos específicos de análisis y reflexión durante sus sesiones mensuales (ADCTM)	2017	Primaria
	Curso Taller "Fortalecimiento Didáctico para Escuelas Multigrado" (FDEM)	2018	Primaria
	Alfalfa: Hacia una educación sin rezago (ALFALFA)	2017	Primaria
	Taller para Coordinadores de Consejo Técnico Multigrado (itinerario y caja de herramientas) (CCTM)	2017	Primaria
Zacatecas	Estrategia para la enseñanza en escuelas multigrado (EEEM)	2017	Preescolar, primaria y secundaria
	Curso Estrategias para la enseñanza en Escuelas Multigrado (CEEEM)	2017	Preescolar, primaria y secundaria

Problemas que se pretenden atender con las acciones estatales y sus propósitos

Se aborda ahora el análisis de los problemas y los propósitos de las acciones estatales (tabla 9.8), con el mismo procedimiento expuesto en el apartado anterior.

En el caso de las acciones estatales, en su mayoría parten de los problemas de la formación (inicial y continua) docente para atender grupos multigrado y la asociación entre los contenidos curriculares y la práctica del docente, y aunque el problema de la formación no se concentra en la educación multigrado, sí se relaciona con un currículo no pertinente. Lo anterior se reporta en las seis entidades de este grupo. Las acciones dirigidas a resolver el problema de la formación docente se limitan, en su mayoría, a cursos y talleres, salvo los casos de Hidalgo y Veracruz, donde se señala que existe un trabajo de autoformación propiciado por pares, especialistas y la AEL.

En el caso de Hidalgo, se señala que la Academia Estatal de Escuelas Multigrado, que se instaló el 4 de septiembre de 2017, quedó integrada por un grupo de 13 docentes (académicos) de educación básica y educación media superior, de los cuales tres tienen licenciatura; nueve cuentan con maestría, y uno, con doctorado. Esta acción fue iniciativa de la Secretaría de Educación en el estado, a cargo de la Unidad de Coordinación Académica y Vinculación, que dependía del despacho de la Secretaría de Educación. A partir de 2018, por no contar con titular, está a cargo del Director General de Desarrollo Curricular, el doctor Jorge Hernández Márquez.

De acuerdo con lo expresado por la AEL, el grupo que integra la academia es reconocido como especialista en el tema, se reúne periódicamente y tiene como tarea sustantiva la implementación de acciones innovadoras en el campo de la didáctica y la gestión, en los diferentes niveles educativos.

Hidalgo tiene una tradición en escuelas multigrado tanto en el terreno pedagógico como en la práctica docente; hay aportaciones a nivel nacional que surgieron en la entidad, incluso actualmente en el caso de algunas primarias multigrado se tiene una propuesta que se llama "trayecto formativo", que contempla ajustes curriculares y propuestas de algunas actividades; también es antecedente del material "ficheros para el trabajo multigrado". Experiencias que se han ido trabajando por 10, 15 o 20 años, tanto en la Secretaría como fuera de ella, lo que ha permitido contar con diversas acciones pedagógicas (AEL_HG).

En 2017 se realizó el Foro Estatal para la Configuración de la Propuesta Educativa para la Atención de Escuelas Multigrado de Educación Básica, a partir del cual se recabó información para el análisis de escuelas multigrado.

Por otro lado, se identificó que en Baja California Sur se reporta una acción dirigida a mejorar el mobiliario escolar; resulta interesante que sea la única acción estatal con este propósito, considerando que en la evaluación a las escuelas multigrado se han identificado altos niveles de deterioro y ausencia de mobiliario escolar y material didáctico (INEE, 2018).

Es importante recuperar aquí información de San Luis Potosí, donde en 2017 se habían identificado tres acciones dirigidas a la formación docente, todas con presupuesto federal y con docentes de escuelas multigrado entre la población objetivo. Aunque la AEL reporta que ya no están vigentes estas acciones, la DINEE identificó que existe la acción Modelo de Aprendizaje Colaborativo, la cual es una actividad conjunta entre el Gobierno del Estado, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) y Fundación Azteca. La acción inició en el segundo semestre de 2017, y está dirigida a docentes de escuelas primarias multigrado generales, indígenas y telesecundarias. A la fecha, el programa opera en 20 escuelas, con una participación presupuestal de la SEGE de casi dos millones de pesos.

Por otro lado, se les preguntó a los entrevistados si existía una oficina o dependencia responsable de la educación multigrado en la entidad, y en todos los casos se mencionó a los encargados de los programas federales como el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) y el CONAFE. No se reporta, en ninguna

entidad, un área específica y especializada que esté formalizada en la estructura orgánica para la educación multigrado de los servicios general e indígena o de telesecundarias.

En suma, se observa que las acciones estatales identificadas con este ejercicio están orientadas a la formación docente con énfasis en el logro de aprendizajes, por lo que podríamos sostener que se han impulsado acciones de formación docente que priorizan el aprendizaje de los NNA.

Tabla 9.8 Problemas y propósitos de las acciones estatales

Entidad federativa	Acción	Problema que atiende	Propósito de la acción
Baja California Sur	CA	Bajo logro educativo en zonas marginadas y brechas de logro entre multigrado y servicio general	Mejorar la práctica docente en multigrado
	CS	Falta de transparencia en los programas sociales	Incremento de la participación de las comunidades en la vigilancia
	ME	Deterioro del mobiliario escolar	Mejora de condiciones de las escuelas
Colima	E3	Falta de permanencia y arraigo docente en la escuelas y bajo logro educativo	Aumentar la permanencia de docentes en escuelas multigrado
Estado de México	MABP	Falta de formación docente en el aprendizaje basado en problemas	Conocer y consolidar el aprendizaje basado en problemas en docentes de telesecundaria
Hidalgo	AEEM	Falta de formación continua pertinente a docentes que trabajan en escuelas multigrado	Mejorar la práctica docente en multigrado
Michoacán	ATP_EP	Falta de formación continua a docentes de escuelas multigrado y falta de un currículo pertinente para educación multigrado	Mejorar la práctica docente en multigrado
	ADCT	Falta de trabajo interinstitucional entre instancias que atienden multigrado y falta de un modelo pedagógico para multigrado	Mejorar la práctica docente en multigrado
Veracruz	FDEM	Falta de formación inicial pertinente para multigrado y falta de una política federal que priorice a escuelas multigrado	Mejorar la práctica docente en multigrado y elaboración de materiales didácticos para multigrado
	ALFALFA	Rezago educativo	Disminuir el rezago en lectura y escritura
	CCTM	Falta de formación continua pertinente a docentes que trabajan en escuelas multigrado	Mejora de la gestión y la práctica docente en escuelas multigrado a partir del trabajo en Consejos Técnicos
Zacatecas	EEEM	Falta de formación continua pertinente a docentes que trabajan en escuelas multigrado	Diagnosticar las necesidades formativas de los docentes de multigrado
	CEEEM	Falta de equidad entre escuelas multigrado y no multigrado	Mejorar la práctica docente en multigrado

Para concluir con este apartado, las acciones estatales expuestas se han clasificado como acciones estatales contingentes, esto es, acciones con presupuesto inexistente o escaso, sostenido con el trabajo de pequeños equipos, sin formalización en documentos institucionales y que parten del conocimiento de necesidades locales o demandas de actores específicos. A partir de su definición, podemos decir que sí son acciones específicas para la educación multigrado, pero carecen de continuidad y no resultan prioritarias para los gobiernos locales.

Les llamamos contingentes porque el surgimiento, la permanencia y la consolidación de estos proyectos dependen del equipo a cargo, tanto para gestionar recursos como para operar el programa. Además, se identifica que son de corta duración, por lo que su impacto en los graves problemas asociados con la educación multigrado no puede dimensionarse con precisión.

LA NO ACCIÓN PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

En este apartado expondremos los hallazgos respecto a la falta de acción en gobiernos locales. De acuerdo con lo reportado por las DINEE que establecieron contacto con las AEL, hay estados de la república donde se reconoce la necesidad de atención al multigrado, pero no se ha formulado alguna acción específica; incluso, algunas entidades reportan que no cuentan con un diagnóstico sobre la dimensión y las características de la educación multigrado en su entidad, por lo que están lejos de la identificación de causas y consecuencias de los problemas asociados. A continuación, se exponen los resultados por entidad.

En Baja California, las escuelas multigrado son aproximadamente 400 de un universo de 3 600. Los alumnos son 38 000 y son atendidas por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). No hay un programa exclusivo para la atención a la educación multigrado. Las direcciones de educación primaria, de evaluación y de apoyos educativos participan en la atención a la educación multigrado, sin precisar acciones específicas.

En Campeche, debido a la dispersión geográfica y al número de habitantes en las localidades se favorece el hecho de que un porcentaje importante de escuelas de educación básica en el sistema educativo estatal opere bajo la organización multigrado, ya que el número de niños por grado no cumple con la norma de comisionar un docente por grado. De los planteles de preescolar, primaria y secundaria del estado, 39% se clasifica como unitario, bidocente o tridocente. Diversos actores educativos informan que no se encuentra una acción sistematizada que la autoridad educativa estatal promueva en el ámbito de la educación multigrado.

En Chiapas se sabe que, a la fecha de cierre del presente informe, la administración estatal no considera llevar a cabo una acción específica dirigida a las escuelas multigrado, a pesar de que la entidad cuenta con un alto porcentaje de escuelas multigrado de los servicios general e indígena. Además, se identifica que se realizan acciones marginales, que en realidad quedan subsumidas en los programas federales dirigidos a las escuelas de organización completa, mismos que suelen contar con presupuesto para su ejecución, pero cuyas RO impiden la

participación de las escuelas multigrado. Un aspecto relevante que se detectó es la inclusión de docentes y escuelas multigrado a programas federales compensatorios “por debajo del agua”, que permiten brindar apoyo en la resolución de sus múltiples necesidades y atender el mayor rezago que generalmente presentan en relación con escuelas de organización completa.

Los entrevistados confirmaron que tratan de subsanar la falta de una política estatal con el emprendimiento individual, por ejemplo, con acciones de acompañamiento en materia de gestión a figuras directivas de su respectivo nivel, entre quienes se incluye a las que se desempeñan en escuelas multigrado. También resaltaron que hay dos problemas que deben tomarse en cuenta: el primero concierne a la desubicación lingüística del docente, ya que consideran que es un obstáculo para que dichas escuelas atiendan favorablemente las necesidades de aprendizaje de los alumnos, y el segundo tiene que ver con las condiciones de las comunidades donde se asientan las escuelas multigrado, ya que inhiben la asistencia escolar y provocan que el ausentismo sea uno de los inconvenientes principales que impactan negativamente en la calidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Esta última situación se explica por las condiciones de trabajo de los padres y la orografía de las regiones.

En Chihuahua, la Dirección de Educación Primaria informa que no se realiza una acción específica sobre educación multigrado y no hay en la Secretaría un área encargada de este tema. En el Departamento de Educación Telesecundaria la acción aún vigente inició en septiembre de 2016. Se señala que está contenida en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) en la Dirección de Educación Secundaria y Superior de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH).

En la Ciudad de México, la principal población por atender es aquella que presenta extraedad grave, que se asocia a problemas como situación de calle, menor trabajador, migrante nacional, reprobación y repetición. La autoridad educativa federal (AEF) en la Ciudad de México informa que no tiene registro de escuelas multigrado en la educación básica. No obstante, el INEE sí cuenta con registros de escuelas multigrado, pese a que la mayoría de las escuelas son de organización completa. En este sentido, el trabajo multigrado que se ha identificado tiene que ver con favorecer la noción de diversidad en dicho tipo de escuelas. Tanto las primarias generales como otros servicios en la Ciudad de México se han propuesto como meta la educación inclusiva, de esta forma se espera que haya adecuaciones razonables en las planificaciones docentes en las escuelas, con el fin de adaptar prácticas, contenidos y actividades.

En Guerrero no se organizan acciones específicas por parte de la Secretaría o de las autoridades del nivel educativo estudiado en este informe para atender a este tipo de escuelas; son éstas y sus supervisiones los que en ocasiones plantean de manera interna algunas actividades conjuntas e intercambian experiencias exitosas. No existen acciones plasmadas en ningún documento oficial. Los problemas recurrentes de este tipo de escuelas se asocian a rezagos históricos de su atención, los cuales se sintetizan en: a) materiales educativos, b) infraestructura, c) recursos humanos y d) asesoría. No se cuenta con un diagnóstico de las escuelas

multigrado en la entidad. Por otra parte, la Dirección de Educación Indígena informa que no existe una política local específica de atención a las escuelas multigrado.

En Jalisco las escuelas multigrado no se consideran como un tipo de servicio, sino como una manera de atender la demanda educativa aun sin contar con una estructura completa en el centro escolar, condición presente en todos los niveles educativos de la educación básica. Los informantes, conocedores y especialistas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria coincidieron en que no existe en este momento algún programa de iniciativa estatal para atender en específico a escuelas multigrado. La maestra María Isabel Sañudo Guerra señaló que existe muy poca información que permita identificar a ciencia cierta la cantidad y la ubicación de las escuelas en condición de multigrado.

En Morelos, la AEL reporta que no se cuenta en este momento con algún proyecto específico para atender educación multigrado ni se tiene información de que se haya promovido a nivel local alguna acción dirigida a escuelas multigrado. La directora de educación primaria entrevistada hizo referencia a experiencias que tuvo como jefa de sector; señaló que, en alguna ocasión, acudió a una capacitación promovida por la federación relacionada con la atención a escuelas multigrado, no obstante, dijo que no tenía muchos referentes, porque esto aconteció hace algunos años en la entidad. También indicó que todas las escuelas multigrado de la entidad están inscritas en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, aunque no hay alguna acción específica para educación multigrado.

En Oaxaca se consultó a funcionarios públicos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y se concluyó que actualmente no existen acciones públicas locales que atiendan a las escuelas multigrado de educación básica en el estado. La AEL informó que no cuentan con personal de enlace que atienda el tema y tampoco existen acciones locales en esta materia. Sin embargo, se reportan acciones anteriores, como las siguientes:

- Entre 1990 y 2003 existió el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), un programa federal que consideraba a las escuelas multigrado.
- Entre 2003 y 2010, al terminar el PARE, el gobierno estatal firmó un convenio con el gobierno de Cuba para llevar a cabo el programa Mejores Escuelas para el Estado de Oaxaca (MESEOAX), que también se refería a escuelas multigrado.

En Tabasco se realizaron entrevistas y consultas con el Subsecretario de Educación Básica, el Director de Seguimiento y Evaluación y la Jefa del Departamento de Telesecundarias; todos ellos confirmaron que en la Secretaría de Educación del estado no existe un área que atienda de manera específica los asuntos relativos a la educación multigrado y tampoco una política educativa en ese sentido.

En Tlaxcala, a partir de las entrevistas realizadas a dos funcionarios de educación básica de la Secretaría de Educación de la entidad, se concluyó que no se llevan a cabo acciones para atender la educación multigrado. En una de las entrevistas se indicó que, de enero a junio de 2016, se desarrolló el proyecto Estrategias Didácticas para Escuelas Multigrado, que fue financiado en el marco del PíEE de

la Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala, en colaboración con un equipo de especialistas del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV), coordinado por Elsie Rockwell. El proyecto consistió en la implementación de un taller con 190 docentes de los tres niveles de educación básica y las tres modalidades, así como maestros de los Centros de Atención Múltiple; en él se integraron 28 estrategias didácticas diseñadas para adecuarse a los diferentes niveles y modalidades desarrollados por los propios docentes, con el acompañamiento y la asesoría del equipo de especialistas del DIE-CINVESTAV. Dichas estrategias están en proceso de publicación por parte de la Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta indagatoria permiten aseverar que la educación multigrado no se percibe como problema en sí misma. En todo caso, se revela una serie de problemas complejos asociados, por ejemplo, con el abandono escolar en zonas de alta movilidad poblacional y docente o el rezago escolar por falta de recursos económicos, educativos y de formación docente para grupos multigrado, por no hablar de la dificultad en el acceso a la educación básica de la población indígena, migrante y en extraedad en zonas de alta marginación.

Al analizar el tipo de temas que las autoridades estatales asocian con el multigrado, aparecen constantemente alusiones a las carencias, la vulnerabilidad, la inestabilidad y la precariedad de grupos poblacionales. Sin embargo, no se logra diferenciar si tales alusiones se identifican como causas o como consecuencias en la definición del problema, por lo que tampoco se distinguen límites claros de la acción pública entre el ámbito educativo y el social o el económico.

En las acciones públicas expuestas se pueden identificar intencionalidades, decisiones de distinto nivel y alcance, e incluso acciones específicas para resolver algunos temas clave de la educación multigrado. En este sentido, valdría la pena preguntarse, entre otras cosas:

- ¿La educación multigrado es comprendida como un problema en sí?
- ¿Implica un problema el que exista educación multigrado cuando el modelo educativo apunta a educación unigrado?
- Dadas las características y la dimensión de las escuelas multigrado ¿convenría considerarlas como un problema en sí mismo, a fin de buscar soluciones que permitan identificarlas como una alternativa de atención y generar las condiciones para su funcionamiento?

En principio se piensa que la respuesta a la primera pregunta es que la educación multigrado no se considera como un problema en sí mismo, como tampoco lo es la educación indígena. Lo que sí resulta un problema son las condiciones deficitarias en las que se ofrece el servicio público, por lo que se requeriría, en principio, el reconocimiento de que debe atenderse de manera especial y, como

consecuencia, la definición clara en la intencionalidad formativa, el diseño de modelos que permitan la enseñanza y el aprendizaje en la diversidad y la garantía de recursos públicos suficientes, para su atención continua y sostenida.

Identificar la educación multigrado como un problema en sí mismo, dadas las condiciones de precariedad en la que existe, podría significar un primer paso, ya que delimitar con claridad el problema público es clave para el diseño y la formulación de políticas eficaces, de lo contrario, se podría continuar con la asignación de recursos a acciones atomizadas, fragmentadas e inconexas que no se orientan a resolver los factores causales que hay que atacar para garantizar que todas las NNA de este país ejerzan su derecho a la educación.

Para mostrar cómo las acciones son generales y aún sin efectos específicos para la educación multigrado, se puede señalar lo que se observa en el nivel federal, en el cual se distingue un interés por el problema de la cobertura, enfocado en las poblaciones más dispersas y alejadas, donde es generalizada la educación multigrado. La estrategia que opera desde hace más de cuatro décadas depende del CONAFE. Ninguna AEL es ajena a su trabajo, y se podría apuntar que se ha delegado la responsabilidad de garantizar el acceso al servicio educativo de las poblaciones más alejadas a este Consejo, dejando en segundo lugar a las escuelas del servicio general e indígena de sus entidades.

Hay que señalar, con toda responsabilidad, que el CONAFE, tal como opera hasta ahora, es una estrategia federal que administra la precariedad educativa; sus resultados demuestran que sus acciones no han sido suficientes para disminuir el abandono y el rezago. Actualmente, el CONAFE contribuye a resolver el problema de la cobertura educativa, y se podría discutir su calidad, pero la cobertura no es el meollo del asunto de la educación multigrado.

En este momento resulta oportuno avanzar en la estructuración del problemática de la educación multigrado, por ello, es importante plantear que la estrategia del CONAFE no es suficiente para que el Estado cumpla con la garantía del derecho a una educación de calidad de las poblaciones que actualmente conforman la población objetivo de la educación comunitaria. Continuar con los programas compensatorios que incluyen a docentes y a alumnos de escuelas multigrado de los servicios indígena y general es no reconocer que estas escuelas han sido y son la única opción educativa de poblaciones enteras que tienen derecho a un servicio educativo pertinente, cultural y lingüístico.

La escuela multigrado ha sido considerada como una opción emergente e incompleta, por ello, compensatoria. Sin embargo, enfatizamos que la educación multigrado debe considerarse como una opción legítima dentro del SEN, dado que el principio de equidad implica la atención prioritaria de grupos que se encuentran en condiciones de desventaja estructural.

Se insiste en que las escuelas de los servicios general e indígena han manifestado necesidades de material educativo, formación docente, infraestructura, equipamiento, administración escolar, sólo por mencionar algunos tópicos. Las acciones federales que priorizan la cobertura no están diseñadas *ex profeso* para las escuelas o grupos multigrado de dichos servicios.

Otra muestra de la relevancia de incorporar las necesidades locales en la política multigrado radica en la diferente dimensión que adquieren las escuelas multigrado en las entidades. Por ejemplo, los diagnósticos de Zacatecas y San Luis Potosí refieren un porcentaje de escuelas multigrado superior a la media nacional.² En ambos casos la atención al multigrado debería ser una política estatal que permee toda la educación básica, no una réplica forzada de las políticas federales, adaptadas a unas realidades muy diversas entre sí.

Otro elemento a destacar a partir de este ejercicio es que, en la mayoría de las entidades, el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) ha permitido visibilizar la educación multigrado ante las AEL. En algunas respuestas se alude a los subproyectos como si fueran una acción local, pero aún no hay acciones de intervención específica sino de evaluación diagnóstica. Sin embargo, resulta relevante que este Proyecto sea resaltado y permita que la AEL dimensione el problema de la educación multigrado a partir de las escuelas, los maestros y los alumnos implicados en su trabajo e impacto.

Por otro lado, es importante hacer notar que no todas las AEL están familiarizadas con las estadísticas y la información que produce el INEE. En este sentido, representa un reto de gestión que la información que produce el Instituto se utilice en la toma de decisiones federales y locales. En este punto, ha resultado crucial el trabajo de las DINEE, quienes, a raíz de este ejercicio, han podido dar a conocer a distintas AEL la información que produce el Instituto sobre diversos aspectos de la educación, en específico, sobre la educación multigrado, como complemento a la que produce la propia autoridad educativa, y viceversa.

Por último, es significativo señalar que, tal como está diseñado actualmente el SEN, hay una responsabilidad superior del nivel federal, fundamentalmente por el monto de recursos que puede destinar a la atención de problemas públicos, y por la rectoría normativa nacional que aún tiene. Por ello, se destacan dos sugerencias:

- Que la política educativa del nivel federal incorpore en la legislación general la educación multigrado como un formato de servicio que permita movilizar diversos instrumentos (diseños curriculares de formación inicial y permanente, materiales educativos, presupuesto, entre otros) para la atención de esta educación; una opción podría ser considerar a la educación multigrado como un tipo de servicio.³

2 Zacatecas indica que el porcentaje de escuelas multigrado es de 75.99% para el nivel de preescolar, 66.52% para primaria y, en telesecundaria, 69.03%. San Luis Potosí cuenta con un mayor porcentaje de escuelas en educación básica de organización multigrado que el promedio nacional; mientras que en la entidad el porcentaje de escuelas preescolares unitarias (con un solo docente) que atiende los tres grados es de 44.3%, el promedio nacional es de 28.7%. En el nivel de primaria el estado cuenta con 59.1% de escuelas con organización multigrado (hasta tres docentes que imparten los seis grados), mientras que el promedio nacional es de 43.2%. En San Luis Potosí cerca de 1 de cada 2 telesecundarias cuenta con una organización unitaria o bidocente, mientras que el promedio nacional registra a una de cada cinco escuelas con este tipo de organización.

3 De acuerdo con los tipos de servicio mencionados en *Principales cifras. Educación básica y media superior*, del INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/M/109/P2M109.pdf>

- Que genere los espacios adecuados para que las AEL tengan la posibilidad de comprender, generar o profundizar en el conocimiento de la educación multigrado, la estructuración de sus problemas y la construcción de propuestas específicas para atender condiciones particulares en cada una de las entidades federativas y sus regiones.

La forma como se definen los problemas desde la esfera gubernamental ha sido un tema de interés en el análisis de la política pública. La definición de los problemas sociales, en este caso, de la educación, permite orientar el proceso de decisión sobre la acción pública, lo que a su vez echa a andar los instrumentos y los mecanismos de gestión para cumplir las metas y los objetivos. Si el problema se define de forma genérica y las entidades no precisan las características y las necesidades específicas de la comunidad educativa conformada por las escuelas, los alumnos y los docentes, las políticas educativas no reflejarán las prioridades locales sino las que se visualizan desde la federación.

Apéndice

CUESTIONARIO



Dirección de Evaluación de
Políticas y Programas Educativos

Unidad de Normatividad y Política
Educativa

Dirección de Enlace para la
Evaluación y Desarrollo Metodológico

Coordinación de Direcciones del INEE
en las Entidades Federativas

DIAGNOSTICO DE ACCIONES PARA LA EDUCACION MULTIGRADO

FICHA DE INFORMACIÓN SOBRE POLÍTICAS, PROGRAMAS, PROYECTOS Y ACCIONES DESARROLLADAS PARA LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

El INEE tiene el objetivo de conocer y sistematizar las iniciativas gubernamentales que desde el ámbito local se generan para resolver algunas de las problemáticas asociadas a la educación multigrado en cualquiera de los niveles de educación básica y en los diferentes servicios que se ofertan en los estados. Para ello, diseñó esta ficha de información, con el objetivo de recuperar los detalles específicos de las **acciones públicas vigentes** en cada entidad federativa.

Para fines del llenado de esta ficha, se entiende por acción pública a un curso de acción que desde el ámbito gubernamental se dirige intencionadamente a resolver una problemática relacionada con la educación multigrado; para ello, la autoridad estatal y/o la autoridad educativa ha identificado previamente un problema y, para resolverlo, ha destinado recursos y establecido acciones específicas y metas.

La acción pública puede estar establecida como una política, un programa, un proyecto o una acción específica dentro del programa anual.

Nota: en el caso de las DINEE con fichas para verificación, preguntar por la vigencia de la acción (**pregunta 1.3**)

1 Datos generales de la acción

1.1. Entidad Federativa:

1.2. **Nombre de la acción:** se refiere a la denominación con que se conoce a la acción estatal dirigida hacia alumnos, personal educativo y/o escuelas del servicio indígena y general de organización multigrado y con la cual es reconocida por la administración pública estatal:

1.3. Esta acción está vigente: (*preguntar solo en casos de verificación de la información*)

1.3.1. Sí

1.3.2. No si no está vigente señale cuándo concluyó (mes, año) _____

1.3.3. No sabe

1.3.4. Cambió de nombre nuevo nombre: _____

1.4. La acción está contenida en alguno de los siguientes documentos: (*señale las opciones necesarias*)

1.4.1. Plan Estatal de Desarrollo

1.4.2. Programa estatal

1.4.3. Programa sectorial

1.4.4. Programa especial

1.4.5. Programa Operativo Anual

1.4.6. Otro. ¿cuál? _____

1.4.7. Ninguno

1.5. Fecha de inicio (mes, año): _____

1.6. ¿Cuál es el área administrativa de la Secretaría o Instituto de Educación responsable de la acción? (*escribir nombre completo del área*)

1.7. La acción cuenta con¹: _____

¹ Solicitar documentación y anexarla en caso de ser electrónica o resguardarla en caso de ser impresa, para su posterior envío a las oficinas centrales.



Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos

Unidad de Normatividad y Política Educativa

Dirección de Enlace para la Evaluación y Desarrollo Metodológico

Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

<input type="checkbox"/> Reglas de operación	<input type="checkbox"/> Metas
<input type="checkbox"/> Lineamientos	<input type="checkbox"/> Presupuesto
<input type="checkbox"/> Documento Base	<input type="checkbox"/> Cartas descriptivas
<input type="checkbox"/> Diagnóstico	<input type="checkbox"/> Evaluación

1.8. Señale el ámbito de implementación de la acción:

- | | |
|--|---|
| 1.8.1. <input type="checkbox"/> Escuela | 1.8.4. <input type="checkbox"/> Municipio |
| 1.8.2. <input type="checkbox"/> Zona escolar | 1.8.5. <input type="checkbox"/> Región |
| 1.8.3. <input type="checkbox"/> Localidad | 1.8.6. <input type="checkbox"/> Estatal |

1.9. Describa brevemente en que consiste la acción:

1.10. Describa brevemente el propósito de la acción (para qué):

1.11. Describa brevemente la problemática que atiende:

1.12. Del siguiente listado a qué ámbito(s) se orienta la acción:

- Gestión escolar
- Infraestructura y equipamiento escolar
- Currículo, materiales y prácticas educativas
- Supervisión y asesoría técnico pedagógica
- Formación inicial y continua de los docentes
- Incentivos al personal docente (apoyo a las condiciones de trabajo)
- Evaluación y mecanismos de seguimiento o sistemas de información
- Otro. ¿cuál? _____

1.13. Señale a quienes (población objetivo) se dirige la acción: _____

1.14. De las siguientes categorías indique el número de actores beneficiados durante el presente ejercicio:

	Población atendida
1. Alumnos	
2. Docentes	
3. Supervisores	
4. ATP	
5. Personal de apoyo	
6. Padres de Familia	
7. Otro ¿cuál? _____	



Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos
Unidad de Normatividad y Política Educativa

Dirección de Enlace para la Evaluación y Desarrollo Metodológico
Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

1.15. ¿A qué nivel(es) escolar(es) atiende?

- Preescolar
 Primaria
 Secundaria

1.16. ¿A qué tipo de servicio se dirige?

- General Comunitaria
 Indígena Migrante
 Telesecundaria

1.17 Recursos destinados al desarrollo de la acción

- Presupuesto federal
Monto destinado a la acción en el año fiscal que corre _____
 Presupuesto estatal
Monto destinado a la acción en el año fiscal que corre _____
 Presupuesto municipal
Monto destinado a la acción en el año fiscal que corre _____

1.18 Aparte de los recursos gubernamentales, recibe apoyos o recursos de alguna:

- Asociación civil, ¿cuál? _____
 Institución de Educación Superior o Académica, ¿cuál? o ¿cuáles? _____
 Sector empresarial y/o empresas, ¿cuál? _____

2. Estructura

2.1 ¿Cuántas personas, qué funciones desempeñan y qué perfil profesional tienen las personas responsables, involucradas en la acción?

Funciones (responsable, auxiliar, capacitador, etc.)	Número de personas	Perfil profesional (carrera profesional o experiencia)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

2.2 ¿Existe en la Secretaría o Instituto de Educación un área, órgano o instancia responsable de coordinar las acciones para la educación multigrado?

- Sí ¿Cuál es? _____
 No

3. Retos, avances y resultados:

3.1 Describa los resultados que se han obtenido a partir de la implementación de la acción (en el último año)

3.1.1 Seguimiento y evaluación:

¿Cuentan con algún mecanismo de seguimiento de avances?

- Sí ¿Cuál? _____ No



Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos

Unidad de Normatividad y Política Educativa

Dirección de Enlace para la Evaluación y Desarrollo Metodológico

Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

¿Cuentan con indicadores para medir los avances?

Sí ¿Cuál? _____ No

El seguimiento del avance en los indicadores se le reporta a la instancia responsable de coordinar las acciones para la educación multigrado:

Sí ¿con qué periodicidad? _____ No

3.2 Señale a qué retos se enfrenta la acción: *(recuerde profundizar esta pregunta en la entrevista)*

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Presupuestales | <input type="checkbox"/> De coordinación |
| <input type="checkbox"/> Recursos humanos | <input type="checkbox"/> Recursos materiales |
| <input type="checkbox"/> Sustentabilidad | <input type="checkbox"/> Replicabilidad |

3.3 ¿Con qué otras dependencias se coordinan? *(recuerde profundizar esta pregunta en la entrevista)*

- CONAFE
- INIFED o Institutos Estatales de Infraestructura u otros
- SEDESOL/Prospera
- DIF
- Seguridad Pública
- CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas)
- Ninguna
- Otros _____

3.4 Señale si se coordinan con: *(recuerde profundizar esta pregunta en la entrevista)*

- Organizaciones de la sociedad civil,
- Organizaciones sindicales
- Instituciones Educación Superior o Académicas (en caso positivo, señalar con cuáles).

4 ¿Con qué programas federales se articula la acción?

- Programa de Inclusión y Equidad Educativa
- Programa Escuelas de Tiempo Completo
- Programa de la Reforma Educativa
- Ninguno
- Otro ¿Cuál? _____

Datos de contacto del responsable de la acción

Nombre: _____

Área de adscripción: _____

Cargo: _____

Dirección de correo: _____

Teléfono: _____

Referencias

- Cardiel, R. (1981). El periodo de conciliación y consolidación, 1946-1958. En: Solana, F. (comp.). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, pp. 327-360. México: FCE.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), pp. 43-62. Recuperado en 2018, de: <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=270>
- Gallo, M. (1987). Políticas educativas en México en los últimos periodos presidenciales. En: Gallo, M. *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1958-1976)*. México: CIESAS. Volumen 155 de Cuadernos de la Casa Chata.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Evaluación de Condiciones básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA). Resultados generales*. México: autor.
- Juárez, D. (2017, enero-junio). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 49, pp. 1-16. Recuperado en 2018, de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99854580002/index.html>
- Mendoza, R. G. (2017). Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica. México: INEE.
- Prawda, J. (1988). Los años de conciliación y consolidación: desarrollo del Sistema Educativo Mexicano. Pasado, presente y futuro. En: Curiel, M. et. al., *Setenta y cinco años de revolución, IV, Educación, cultura y comunicación*. México: FCE.
- Rockwell, E., y Garay, C. (2014). La escuela unitaria en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(3), pp. 1-24. Recuperado en 2018, de: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista>
- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrado: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadoras. Cuadernos de Educación Básica para Todos*. Santo Domingo, República Dominicana: UNESCO. Recuperado en 2018, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, XXII (90), pp. 57-76. México. Recuperado en 2018, de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>

Fuentes de información

1. DINEE Aguascalientes. Dirección del INEE en Aguascalientes (2018). Tarjeta informativa: Programas de atención a las escuelas multigrado por parte de las autoridades del Instituto de Educación de Aguascalientes. México: DINEE Aguascalientes.
2. DINEE Baja California. Dirección del INEE en Baja California (2018). Tarjeta informativa: Diagnóstico de la educación multigrado en Baja California. México: DINEE Baja California.
3. DINEE Baja California Sur. Dirección del INEE en Baja California Sur (2018). Diagnóstico sobre las acciones implementadas en Baja California Sur para la atención de la educación multigrado: DINEE Baja California Sur.
4. DINEE Campeche. Dirección del INEE en Campeche (2018). Información de acciones para la educación multigrado: DINEE Campeche.
5. DINEE Chiapas. Dirección del INEE en Chiapas (2018). Breve diagnóstico de la acción pública en favor de las escuelas multigrado en el estado de Chiapas: DINEE Chiapas.
6. DINEE Chihuahua. Dirección del INEE en Chihuahua (2018). Tarjeta informativa. Diagnóstico de acciones para la educación multigrado. Políticas, programas, proyectos y acciones desarrolladas para la educación multigrado: DINEE Chihuahua.
7. DINEE Ciudad de México. Dirección del INEE en Ciudad de México (2018). Educación multigrado en Ciudad de México: DINEE Ciudad de México.
8. DINEE Coahuila. Dirección del INEE en Coahuila (2018). Diagnóstico de acciones para la educación multigrado. Proyecto: Mejora de la pertinencia de la práctica docente en contextos multigrado: DINEE Coahuila.
9. DINEE Colima. Dirección del INEE en Colima (2018). Diagnóstico de la acción pública estatal orientada a la educación multigrado: DINEE Colima.
10. DINEE Estado de México. Dirección del INEE en el Estado de México (2018). Diagnóstico Estatal de Acciones para Educación Multigrado, Estado de México: DINEE Estado de México.
11. DINEE Guerrero. Dirección del INEE en Guerrero (2018). Diagnóstico estatal de la educación multigrado: DINEE Guerrero.
12. DINEE Hidalgo. Dirección del INEE en Hidalgo (2018). Diagnóstico estatal de la acción pública en Hidalgo orientada a las escuelas multigrado. Academia Estatal de las Escuelas Multigrado: DINEE Hidalgo.
13. DINEE Jalisco. Dirección del INEE en Jalisco (2018). Tarjeta informativa: Información recuperada en el estado de Jalisco sobre escuelas multigrado: DINEE Jalisco.

14. DINEE Michoacán. Dirección del INEE en Michoacán (2018). Escuelas multigrado. Diagnóstico Estatal Michoacán: DINEE Michoacán.
15. DINEE Morelos. Dirección del INEE en Morelos (2018). Nota informativa. Diagnóstico de acciones para educación multigrado: DINEE Morelos.
16. DINEE Nayarit. Dirección del INEE en Nayarit (2018). Acciones para atender a las escuelas multigrado en Nayarit: DINEE Nayarit.
17. DINEE Oaxaca. Dirección del INEE en Oaxaca (2018). Tarjeta informativa. Acciones públicas para la educación multigrado en el estado de Oaxaca: DINEE Oaxaca.
18. DINEE Puebla. Dirección del INEE en Puebla (2018). Diagnóstico de acciones públicas (programas, proyectos, estrategias o acciones) orientadas a las escuelas multigrado en el estado de Puebla: DINEE Puebla.
19. DINEE Quintana Roo. Dirección del INEE en Quintana Roo (2018). Diagnóstico de escuelas multigrado en Quintana Roo: DINEE Quintana Roo.
20. DINEE San Luis Potosí. Dirección del INEE en San Luis Potosí (2018). Diagnóstico estatal sobre políticas, programas, proyectos y acciones desarrolladas para la educación multigrado en San Luis Potosí: DINEE San Luis Potosí.
21. DINEE Sinaloa. Dirección del INEE en Sinaloa (2018). Diagnóstico de la acción pública orientada a las escuelas multigrado en Sinaloa: DINEE Sinaloa.
22. DINEE Sonora. Dirección del INEE en Sonora (2018). Diagnóstico de las acciones para la educación multigrado: DINEE Sonora.
23. DINEE Tabasco. Dirección del INEE en Tabasco (2018). Nota informativa. Educación multigrado: DINEE Tabasco.
24. DINEE Tamaulipas. Dirección del INEE en Tamaulipas (2018). Diagnóstico de escuelas multigrado: DINEE Tamaulipas.
25. DINEE Tlaxcala. Dirección del INEE en Tlaxcala (2018). Tarjeta informativa. Las escuelas multigrado en Tlaxcala: DINEE Tlaxcala.
26. DINEE Veracruz. Dirección del INEE en Veracruz (2018). Diagnóstico sintético de la acción pública (programas, proyectos, estrategias o acciones) orientadas a las escuelas multigrado en el estado de Veracruz: DINEE Veracruz.
27. DINEE Zacatecas. Dirección del INEE en Zacatecas (2018). Diagnóstico de la acción pública orientada a las escuelas multigrado en Zacatecas: DINEE Zacatecas.

Nota: faltan las entidades federativas de Durango, Guanajuato y Yucatán debido a que entran en el grupo 1; también Nuevo León y Querétaro, quienes no entregaron oportuna y adecuadamente la información.



Capítulo 10

Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado

Gloria Canedo Castro, Sandra Martínez Ruiz, Martha Chicharro Gutiérrez,
Omar Cervantes Olivares, Martha Castro Rivera y Carla Sánchez Alarid

INTRODUCCIÓN

En este documento se presenta el análisis de nueve experiencias educativas derivadas del trabajo con grupos o con escuelas multigrado en México, de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, los cuales se recibieron por medio del proyecto Documentación de Prácticas Innovadoras, desarrollado en la Dirección General de Investigación e Innovación (DGII), del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Cabe señalar que, para la búsqueda y el acopio de prácticas innovadoras (PI), en la Dirección de Innovación y Proyectos Especiales (DIPE) de la DGII se diseñó una estrategia y se creó un método a fin de llevar a cabo la documentación. Esta tarea cuenta con la colaboración de la Coordinación de las Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de las Entidades Federativas (CDINEE), que, a través de las direcciones que existen en los 32 estados del país, hace llegar la invitación a las autoridades educativas locales (AEL) para que los diversos actores educativos escriban y compartan una o más de sus experiencias.

A partir de la invitación para participar en el seminario La Educación Multigrado, organizado por el INEE, se hizo una revisión de las prácticas publicadas,¹ a fin de identificar aquellas que narraran una experiencia con grupos o escuelas multigrado y realizar un análisis que permitiera indagar y compartir lo que narran los actores educativos sobre su quehacer en esta modalidad de atención.

La información recabada y el análisis realizado se han organizado en tres apartados. En el primero se incluyen algunas experiencias y posturas de investigadores que han estudiado el trabajo con grupos y escuelas multigrado. En el segundo se hace un recuento breve de lo que ha sido el proyecto de documentación en la DGII y el acercamiento a diversos actores educativos que trabajan en distintas regiones del país; además, se presentan algunos rasgos de los contextos en los

1 Pueden consultarse en el catálogo alojado en el microsítio del Instituto que se encuentra en la siguiente dirección: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/practicas-innovadoras>

que se desarrollan las prácticas compartidas. En el tercero se incluye el análisis a partir de las características identificadas: cooperación entre estudiantes; vínculo con padres de familia y con miembros de la comunidad; función docente y de otras figuras educativas, y desarrollo de habilidades en lenguaje y comunicación. Al final, se plantean algunas conclusiones que, más que cerrar, intentan dejar una puerta abierta para seguir explorando sobre el tema.

Los hallazgos que aquí se comparten son producto del trabajo en equipo de los seis integrantes de la Dirección de Innovación y Proyectos Especiales (DIPE) de la DGII, quienes han participado en diferentes actividades a lo largo de casi dos años para dar seguimiento y acompañamiento a los actores educativos que se animan a documentar su experiencia y la envían a través de las DINEE. En esta tarea, la Coordinación de estas direcciones ha sido de gran apoyo.

LAS ESCUELAS MULTIGRADO, EXPERIENCIAS Y POSTURAS

En este trabajo se comparten experiencias educativas recabadas mediante el proyecto Documentación de Prácticas Innovadoras, en el que diversos actores educativos de preescolar, primaria o secundaria narran actividades que realizan en grupos o escuelas multigrado, es decir, en los que atienden a estudiantes de más de un grado, en un mismo grupo (UNESCO, 2003; Juárez, 2016; Rockwell y Rebolledo, 2016); es importante resaltar que, en los reportes generados por el INEE se describe que la mayoría de las escuelas rurales realiza sus actividades con este tipo de organización (INEE, 2018).

Para la presentación de las experiencias del trabajo en grupos y escuelas multigrado, se coincide con la postura de Rockwell y Rebolledo (2016), quienes afirman que esta “modalidad de atención”—la cual, por diversas razones (reducción de estudiantes, ausentismo temporal de maestros o por migración, entre otras), ha llevado a los directores o a los supervisores a fusionar grados en forma temporal o permanente— obliga a los docentes a trabajar de una forma para la que no fueron preparados; no obstante, en la práctica desarrollan estrategias que los lleva a encontrar diversos aspectos favorables, porque “la mezcla de alumnos de diferentes niveles, favorece el avance de todos los alumnos del grupo y facilita el trabajo docente. De hecho, representa la forma normal en que se suelen asociar los niños y jóvenes para aprender en la vida cotidiana” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 11).

DOCUMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En este apartado se presentan dos aspectos relevantes; por un lado, se describen las características del proyecto mediante el cual se recogieron las experiencias empleadas para realizar el análisis central de este trabajo; por el otro, se incluye una revisión de la narración de los contextos en los que se realiza la práctica educativa compartida por los actores educativos.

La documentación de la experiencia educativa

El proyecto Documentación de Prácticas Innovadoras surge en 2016 en la Dirección de Innovación y Proyectos Especiales (DIPE) de la Dirección General de Investigación e Innovación (DGII), con el propósito de crear un espacio para recibir y compartir experiencias de diversos actores educativos sobre acciones que han realizado en el desarrollo de sus funciones y que, a partir de su propio juicio, han contribuido a mejorar el logro de los aprendizajes esperados, la convivencia en el aula y en el centro escolar, y los procesos de gestión y asesoría.

Para recabar la experiencia se ha entendido el concepto de prácticas educativas como “el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos” (García y Loredó, 2010, p. 247); corresponde al proceso que ocurre en el ámbito educativo y que trasciende “las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (García, Loredó y Carranza, 2008, p. 4).

La documentación de la práctica educativa requiere de una intención y de un proceso; la acción de narrar se constituye en una alternativa para aprender críticamente y recuperar elementos que permitan mejorar las propias prácticas, compartir los aprendizajes con quienes han desarrollado experiencias similares y contribuir al enriquecimiento del conocimiento teórico (Saracho y Peralta, 2010); escribir la experiencia permite reconocer lo que se hace y analizar desde dónde se construyen las propuestas llevadas a la práctica con los destinatarios inmediatos del trabajo profesional: estudiantes, docentes, directores o supervisores.

La idea de documentar para comunicar surge del conocimiento que se tiene de las acciones que en gran parte de las escuelas y las aulas del país contribuyen a mejorar constantemente el estado que guarda la educación, por lo cual resulta valioso narrarlas mediante la palabra escrita o hablada. Por ello, se diseñó una estrategia para invitar a los actores educativos a compartir una o más de las experiencias que han diseñado y puesto en práctica para cumplir con la encomienda que tienen desde su función.

El componente innovador se incluyó con el propósito de favorecer la socialización de prácticas educativas que se renuevan; que crean, modifican o incorporan elementos para salir de la rutina, pero siempre con la intención de contribuir al logro de los propósitos educativos. Para los fines de este proyecto, innovar significa “mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades” (UNESCO, 2016, p. 31). Lo innovador está supeditado al contexto (Blanco y Messina, 2000); es decir, mientras que en determinada situación una persona o grupo puede distinguir lo innovador de cierto componente, en otro contexto este mismo es parte de la cotidianidad. En la práctica educativa, la innovación representa un cambio asociado a una situación (Carbonell, 2001), es un medio para mejorar y abordar situaciones educativas de forma diferente a las usuales, donde la participación y la aceptación de quienes se involucren en ella son aspectos imprescindibles para que se convierta en una experiencia innovadora.

En suma, las innovaciones en la práctica educativa “buscan mejorar situaciones educativas, las cuales pueden ser a partir de contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares, etcétera” (Ríos, 2004, p. 97).

Otro de los componentes de estas prácticas educativas es el de la evaluación como un elemento que permite “identificar si realmente se ha conseguido transformar o mejorar cualitativamente el sistema y romper con el equilibrio rutinario” (Blanco y Messina, 2000, p. 72). Evaluar, en las prácticas innovadoras, es un mecanismo de carácter cualitativo y formativo; desde este enfoque se favorece “el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación” (SEP, 2013, p. 17).

Los contextos de las experiencias en escuelas multigrado en México del proyecto Documentación de Prácticas Innovadoras

Para recabar experiencias de los diversos actores educativos, se elaboró una plantilla² con diferentes secciones, con el propósito de orientar y acotar la descripción de lo que se espera de la narración que comparten: se pide que anoten datos generales, el contexto en el que se desarrolló su práctica, las actividades que realizaron y los resultados que tuvieron con su intervención.

En este apartado se incluyen algunos segmentos de lo que los autores de las prácticas innovadoras (PI) narran en la sección del contexto, como la descripción de las condiciones geográficas y socioeconómicas de la región, así como las características de los estudiantes, los padres de familia y la comunidad.

De acuerdo con lo que refieren, las escuelas con tipo de organización multigrado se encuentran principalmente en los medios rural y semirural y, en menor proporción, en regiones semiurbanas. Con respecto a las condiciones económicas, se desarrollan en “estratos bajos” o “medios bajos” en localidades con alto índice de marginación; la mayoría de los habitantes son ejidatarios o trabajadores del campo, quienes realizan su trabajo a partir de las tierras de temporal; algunos siembran maíz, frijol u hortalizas; otros se dedican a la ganadería, la caza del venado, la recolección de leña, la pesca a baja escala y, en algunas zonas, a la minería.

En estas comunidades se reportan pocos o nulos servicios de salud, vías de comunicación insuficientes, inexistencia o escasez de casetas y líneas telefónicas, y condiciones precarias en cuanto al servicio de luz eléctrica (por lo que en algunos casos se utilizan las celdas solares). Además, hay caminos y brechas con condiciones de difícil acceso, los cuales en la temporada de lluvia se enlodan, se derrumban o se deslavan, lo que puede provocar que el trayecto de una zona urbana a estas localidades pueda ser de más de diez horas. Las viviendas son de madera o adobe y con techos de lámina.

2 La plantilla y otros recursos están disponibles en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/practicas-innovadoras>

Sobre las características geográficas, el maestro Guillermo Gutiérrez, supervisor de una zona en Durango, comparte lo siguiente:

Su relieve es montañoso, de clima templado-frío, temperaturas extremas, máximas y mínimas de 42.5° C y de 15° C bajo cero; durante los meses de mayo a octubre generalmente llueve y las heladas se presentan desde septiembre hasta abril y [...] de las 12 comunidades que comprenden la zona escolar, las dos más cercanas se encuentran aproximadamente a 30 minutos y las dos más retiradas a tres horas de distancia, por caminos de terracería con barreras naturales por su abrupta serranía, con acantilados en medio de un gran yacimiento de montañas. El municipio, de alto índice de marginación, se prolonga por la Sierra Madre Occidental a la costa del Océano Pacífico (Gutiérrez, 2016, p. 6).

En lo que se refiere a los centros escolares, en distintas PI mencionan que el plantel está delimitado por cercas; la mayoría tienen baños y algunos hasta laboratorio, biblioteca y espacio de usos múltiples, además de materiales didácticos que facilitan el aprendizaje, como: loterías, *tangram* y figuras geométricas; mientras que otros actores educativos comentan que carecen de servicios de agua, electricidad y drenaje; también comparten que no hay canchas deportivas ni computadoras en buen estado, además de que la mayoría de las escuelas no tiene conectividad de internet, y las que sí, lo han obtenido por medio del programa del gobierno federal México Conectado; por otra parte, según los autores de algunas prácticas se recibe la señal del sistema de televisión educativa, conocida comúnmente como la red EDUSAT.

En algunas narraciones se identifica que, en varios casos, las familias tienen principios de apego e identidad hacia su comunidad, como se puede ver en la descripción que hacen dos docentes de una primaria multigrado en Yucatán:

Tanil es una hacienda cuyas prácticas comunitarias aún son muy fuertes a pesar de estar a quince minutos de Mérida y a cinco minutos de Umán, dos de los centros urbanos más importantes de la entidad; la manera en la que elaboran su comida, las plantas medicinales que emplean para curar sus malestares, las fiestas de sus santos, los gremios, las corridas, la parcela donde siembran, incluso aún hay quienes van al monte a cazar venado y a leñar, entre otras actividades más (González y Chalé, 2017, p. 8).

También se observa que se preocupan por conservar sus costumbres y tradiciones, les gusta involucrarse en las actividades que se realizan en la escuela y buscan mayor bienestar para sus hijos y para la comunidad; un ejemplo de ello se puede detectar en la PI de la maestra Glafira, docente de primer a tercer grado en una primaria multigrado en el estado de Michoacán.

Cuando llegamos aquí, encontramos una escuela rural como la que casi todos tenemos en la mente, con maestros que casi nunca terminan la semana, los

niños de tercer grado no sabían leer y escribir, y teníamos mucho que hacer (maestro Elí Jiménez, director de la escuela en Potrerillos, municipio de Morelia, Michoacán). Se dieron las condiciones, platicamos con los padres en las reuniones y les dijimos que veníamos a trabajar aquí, después nos dijeron “pero luego se van a cambiar”, y dijimos “no”, ni les vamos a decir que somos trabajadores, queremos hacer esto y nos comprometimos con ellos sin que nos conocieran y les respondimos con trabajo (Ortega, 2017).

En otros casos, se reporta poco apoyo de las familias: “hay niñas y niños a cargo de abuelos u otros familiares, los padres o familiares con poco o nulo interés por la educación de los niños, que no valoran ni colaboran con la tarea formativa que se realiza en preescolar” (Ana Luisa Villarreal, supervisora de preescolar en el estado de Durango).

EXPERIENCIAS DEL TRABAJO EN ESCUELAS Y ZONAS CON GRUPOS MULTIGRADO

De las PI publicadas en el microsítio del INEE citado en la nota 1, seleccionamos las que, al mes de mayo de 2018, habían reportado actividades en grupos o escuelas multigrado. El análisis se realizó desde una perspectiva de la investigación cualitativa, que permite trabajar tanto con escritos como con narraciones orales compartidas por los docentes mediante la presentación de videos.

Para organizar la información recabada, se establecieron cuatro categorías: cooperación entre estudiantes; vínculo con padres de familia y con miembros de la comunidad; función docente y de otras figuras educativas; y desarrollo de habilidades en lenguaje y comunicación.

Cooperación entre estudiantes

Fomentar el trabajo cooperativo entre estudiantes de distintos grados es un rasgo presente en las escuelas multigrado. La ayuda mutua, el desarrollo de tareas compartidas y la realización de trabajos en común contribuyen al logro de los aprendizajes en los integrantes de un mismo grupo. La participación de todos, tomando en cuenta su diferencia de edades, potencializa su aprendizaje.

En la documentación de las prácticas innovadoras analizadas esto se identificó en lo que describen al menos siete de nueve autores en sus prácticas. Se recuperan los siguientes fragmentos donde se narra cómo aprovechan la diferencia de edades de sus estudiantes para trabajar de manera cooperativa:

a nosotros como docentes nos permite organizar un aula diversificada de muchas maneras, con el fin de promover la colaboración entre niños y niñas de diferentes edades, pero sobre todo de promover la práctica de acciones y ayuda entre los que van en grados superiores, en la búsqueda de soluciones a sus preocupaciones e intereses sobre un tema de su interés (González y Chalé, 2017).

Con alumnos de diferentes edades, todos aportaban muchas ideas [...] En general, se desarrolló un trabajo activo; constantemente todos aportaban algo nuevo y trabajaban de manera colaborativa (Reyes, 2017).

Un docente de multigrado fomenta el aprendizaje de sus alumnos a partir de la forma en la que organiza a su grupo para que todos trabajen en una misma actividad, ya que mediante la interacción entre compañeros es como aprenden.

[...] todos los niños y las niñas, desde primero hasta sexto grado, realizaban esta actividad sin mostrar dificultad. Yo la utilizaba para centrar su atención en las características de los personajes; a ellos les resultaba emocionante porque elaboraban fichas divertidas y al momento de compartirlas todos se reían de las cosas graciosas que escribían (Reyes, 2017).

[...] se desarrolló un trabajo colaborativo [...] la convivencia escolar al trabajar en equipos de tres a cuatro estudiantes, así como mejorar la comunicación entre pares (Ibarra, 2017).

[...] primero me presenté con los alumnos, desarrollé con ellos el juego "Patio Naranja Dulce"; posteriormente formé seis equipos de cuatro integrantes considerando alumnos de los tres grados (Gómez, 2017).

En las prácticas compartidas se observa que se implementan actividades donde los estudiantes se ayudan mientras trabajan de manera conjunta, así, los más pequeños se relacionan con los más grandes; de esta interacción se espera que aprendan los unos de los otros. En una experiencia se mencionan, incluso, actividades con multigrado multinivel (preescolar y los primeros grados de primaria), donde se describe el trabajo en una escuela que tiene diez estudiantes en total.

[...] revisar y corregir el texto es una de las etapas donde se ha otorgado la responsabilidad a los propios alumnos, quienes se auxilian de sus compañeros para que, de manera crítica, les den recomendaciones y sugerencias (Amaro, 2016).

[...] con todo lo que realizó y aprendió se le motivó a que se quedara con la idea de que él es capaz de enseñar lo que ha aprendido; es decir, que podía ayudar a sus compañeros y compañeras a aprender como él o ella lo habían hecho [...] Con base en ello, le pedí que escribiera cómo enseñaría lo que aprendió (León, 2016).

[...] son ellos mismos los que están ayudándose a que ese texto sea mejor, que tenga mejor redacción, mejores recursos literarios (Ortega, 2017).

Es una escuela multigrado multinivel, donde los alumnos de todos los grados y niveles de educación básica preescolar y primaria son atendidos por un solo

docente. En el ciclo escolar 2016-2017 se encontraban inscritos un total de 10 alumnos (cuatro hombres y seis mujeres): uno en tercero de preescolar, cuatro en primer grado de primaria, uno en segundo, uno en cuarto, dos en quinto y uno en sexto. Al inicio, algunos mostraron dificultades, principalmente los de preescolar y primer grado de primaria, pero con la ayuda de sus compañeros comenzaron a dominar las actividades. [...] me apoyé en los de mayor edad para que ayudaran a los menores a comprender las actividades en cada estrategia didáctica implementada (Reyes, 2017).

Para llevar a cabo su labor docente, los autores de las PI reconocen que también se requiere tomar en cuenta los intereses particulares de sus estudiantes a fin de implementar actividades de enseñanza pertinentes.

[...] decidí diseñar esta estrategia buscando en todo momento atrapar desde el inicio la atención de los niños, y su voluntad para aprender basada en el enfoque y contenido relacionado al conocimiento [...] Debido a su interés sobre los animales venenosos, se le dio la oportunidad de que investigara sobre algún otro animal, bicho o bacteria, que complementara este texto y que fuera de su interés (León, 2016).

[...] logré captar su atención al plantear actividades de su interés que se relacionaran con su contexto, cuidando la congruencia con la problemática detectada. Un aspecto que favoreció mucho para obtener buenos resultados, fue planear las estrategias previendo el tiempo requerido, sus intereses y posibles dificultades; principalmente, me mantuve constante en la aplicación de las estrategias: no desistir es fundamental para llegar hasta el final y lograr lo deseado (Reyes, 2017).

[...] ofrecer de manera atractiva actividades en las que los alumnos se sientan interesados por construir su conocimiento a través de su curiosidad, de la manipulación, de la exploración y experimentación (Gómez, 2017).

A partir de la intervención docente es como se logra crear en el aula un ambiente propicio para la convivencia; esto se refleja en la forma en que se relacionan los integrantes del grupo y en lo que expresan los estudiantes durante el desarrollo de las actividades:

[...] el hecho de que los niños se sientan con la confianza de decirle uno al otro "no pues, aquí te faltó esto, aquí tienes esto" es porque están en un ambiente de confianza. Aquí todos son importantes [...] todos se sienten amados, todos se sienten a gusto, porque a todos se les dan y se les generan las mismas condiciones (Ortega, 2017).

[...] hay niños y niñas que en plena sesión son capaces de reconocer que "están perdidos" acerca de lo que se está trabajando, son capaces de mencionar

sin temor qué es lo que no entienden, de asumir que necesitan más ayuda y, muchas veces, ésta es ofrecida por uno de sus compañeros o compañeras, dado que es común que se apoyen como grupo para resolver sus dudas (González y Chalé, 2017).

[...] logré un buen ambiente de trabajo y generar agradables experiencias; aproveché las ideas e intereses de cada alumno [...] Todos los alumnos se mostraban comprometidos y entusiasmados al momento de desarrollar las actividades (Reyes, 2017).

De acuerdo con lo descrito, se distingue que en estas experiencias las actividades se desarrollaron a partir del abordaje de un mismo tema, y sólo se hicieron ciertas precisiones para diferenciar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Esta estrategia se implementó también con un niño con Asperger [...] quien demostró interés por el tema y entusiasmo con los datos de los textos, ya que una de sus características es el uso de términos científicos, diseñó su propio guion y lo compartió con compañeros de sexto de primaria y primero de secundaria (León, 2016).

No es recomendable realizar la actividad de forma individual, es más productivo hacerlo grupalmente o en equipos; de lo contrario, pueden presentar dificultades y emplear demasiado tiempo. Me resultó mejor trabajarlo por equipos; todos rápidamente comenzaban a construir la historia, se planteaban preguntas y mantenían la concentración analizando cada segmento para posteriormente tomar una decisión (Reyes, 2017).

[...] yo tengo los primeros grados: primero, segundo y tercero. Entonces, yo empiezo a alfabetizar a los de primero, que a veces no vienen con el perfil necesario para estar en primero (Ortega, 2017).

Sobre los avances que los estudiantes presentan, se reconoce que cada uno va a su propio ritmo, por lo que el docente ofrece apoyo en forma diferenciada, como se puede notar en los siguientes testimonios.

[...] en los grados superiores fue donde se alcanzaron más cambios porque además de la comprensión hubo más calidad en la fluidez y velocidad lectora. En los grados inferiores, de preescolar a segundo de primaria, aunque la fluidez es buena de acuerdo con su edad y grado escolar, el principal logro fue que los niños centraran su atención en diversos textos (Reyes, 2017).

[...] el proceso es individual y desde luego que el desarrollo de su habilidad para producir sus diarios escolares de manera reflexiva varía en cada uno de los niños y de las niñas, pues mientras que en algunos son más notorios sus

avances, en otros hay aspectos que se necesitan apoyar con más acompañamiento (González y Chalé, 2017).

[...] mientras los alumnos trataban de dar solución al problema, fui recorriendo cada uno de los equipos y me senté por momentos con ellos, para observarlos y darme cuenta de cómo era su análisis, su comprensión del problema y en ocasiones para orientarlos (Gómez, 2017).

Vínculo con padres de familia y con miembros de la comunidad

Las experiencias compartidas permiten ver que, en estas escuelas multigrado, se promueve la colaboración entre los miembros de la comunidad, principalmente con los padres y las madres de familia, para invitarlos a realizar un trabajo compartido que ayude a lograr los propósitos educativos definidos. Los docentes reconocen los beneficios de establecer la convivencia y fomentar la participación en algunas actividades educativas, como se observa en los siguientes fragmentos:

[...] reconocer la participación de padres y madres de familia, abuelos, tíos, hermanos de los alumnos y alumnas, para cumplir con la meta en esta actividad (Gutiérrez, 2016).

[...] los padres de familia también juegan un papel importante al realizar comentarios para que mejoren los escritos (Amaro, 2016).

[...] la lectura en voz alta se presentó ante padres de familia y otras personas de la localidad [...] El intercambio de ideas y opiniones, así como el apoyo de otras personas, benefició mucho en el aprendizaje [...] los alumnos comenzaron a tener más contacto con los libros de la biblioteca, incluso los llevaban a sus hogares para leerlos en compañía de hermanos y padres (Reyes, 2017).

Se contó con la colaboración de los padres de familia, extendiendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje más allá del aula y con la participación de otros actores; sus resultados se extendieron a otros centros escolares de las comunidades, mostrando sus productos finales en preescolar y primaria, generando también intercambios entre grupos de centros escolares en telesecundaria (Ibarra, 2017).

Con las distintas actividades en las que se involucra a integrantes de la comunidad educativa, se espera un aprendizaje de todos, es decir, la comunidad aporta a la escuela, a la vez que aprende sobre diferentes aspectos, como se puede ver enseguida.

Es relevante involucrar a los padres de familia en estas actividades, porque en las poblaciones rurales ellos, generalmente al terminar su educación básica, no vuelven a tener contacto directo con libros o experiencias que los inviten

a explorarlos, ni alguna motivación para expresar por escrito un sentimiento o una idea (Amaro, 2016).

Un rescate histórico y fundamentado que ilustra y da referencia de la cultura del municipio, logrando su identidad propia. Los estudiantes rescataron los recuerdos que aún permanecen en la memoria de los abuelos (Gutiérrez, 2016).

[...] invitamos a los padres de familia y otras personas de la comunidad con la finalidad de integrarlos en este tipo de actividades [...] invitaban a las personas de la comunidad a disfrutar las maravillosas historias (Reyes, 2017).

Función docente y de otras figuras educativas

En las prácticas innovadoras de multigrado también sobresalió el valor que los autores de las prácticas otorgan a la función del docente y a otros cargos con funciones directivas, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica para el funcionamiento de las escuelas multigrado, pues su intervención hace la diferencia en los resultados obtenidos.

Nosotros creemos que, en ocasiones las condiciones socioeconómicas impiden alcanzar mayores logros en los aprendizajes de nuestras alumnas y alumnos, pero no nos impide ofrecer una educación digna, crítica, aprovechando la riqueza que implica la diversidad de un grupo multigrado (González y Chalé, 2017).

[...] el presente trabajo destaca la importancia que tiene cada docente frente a su grupo y el liderazgo del director al estar en las filas de la lucha educativa con cada alumno y alumna dentro y fuera del plantel [...] fue una recopilación del esfuerzo, el trabajo y el esmero que desempeñaron los docentes de la zona escolar número 31 con sede en el municipio de San Dimas, Durango, y mi coordinación como responsable de la supervisión (Gutiérrez, 2016).

[...] como mediación para el logro de los aprendizajes esperados se ha puesto en práctica la asesoría y el acompañamiento a los docentes de la zona escolar para diseñar e implementar estrategias didácticas que representen mejores oportunidades de aprendizaje, involucrando al estudiante y al docente en el fortalecimiento de sus procesos [...] se llevó a cabo un taller, diseñado por el asesor técnico pedagógico, como propuesta de intervención en los docentes, en coordinación con el supervisor escolar (Ibarra, 2017).

Por otra parte, los docentes de multigrado describen que es necesario tener un diálogo con sus compañeros a fin de compartir lo que hacen y así tener la oportunidad de identificar acciones que les permitan mejorar su práctica.

En las reuniones de Consejo Técnico nos hemos atrevido a romper el protocolo de las guías propuestas, enfocándonos más en compartir experiencias acerca de la puesta en práctica de lo relacionado con la lectura y la escritura. Dedicamos un espacio para comentar algunas dificultades que están teniendo y se complementa con asesoría en colectivo [...] El compartir experiencias ha sido muy fructífero, el aprendizaje entre pares se aprovecha de una mejor manera; se valora el esfuerzo y el trabajo que cada docente realiza, a la vez que se enriquece con comentarios y sugerencias de mejora de los demás colegas (Amaro, 2016).

[...] con el fin de valorar los resultados desde el punto de vista académico, los avances, los retrocesos o aspectos que nos llevarán a considerar esta propuesta de intervención como efectiva en Consejo Técnico Escolar (CTE) se elaboró la Estrategia Global de Mejora Escolar, para fortalecer la ruta de mejora (Ibarra, 2017).

Desarrollo de habilidades en Lenguaje y Comunicación

De las experiencias que recibimos sobre prácticas en escuelas multigrado se puede deducir que un compromiso central es trabajar en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes por medio del diálogo, la lectura, la búsqueda de información y la elaboración de escritos, debido a que es lo que orienta gran parte de las actividades que realizan cotidianamente dentro y fuera del aula los autores de prácticas innovadoras.

A continuación, se muestran algunas narraciones textuales de los propósitos planteados en estas prácticas respecto a los aprendizajes o logros que se pretendía alcanzar en relación con los contenidos de Lenguaje y Comunicación.

Se identificó que los alumnos de la telesecundaria no han desarrollado suficientemente las habilidades lectoras y de escritura especificadas para el nivel, por lo que se busca lograr que los estudiantes de la zona escolar elaboren y lean textos libres, en los que relaten leyendas regionales recolectadas a través de entrevistas con personas de la comunidad (Gutiérrez, 2016).

Uno de los temas identificados con menor dominio, fue el que se refiere a las propiedades y características de los textos expositivos; motivo por el cual, se buscó desarrollar una estrategia que permitiera que el alumno fuera capaz de identificar, comprender y elaborar diferentes tipos de textos expositivos, expresados a través de un mapa mental, una exposición, un cartel o un tríptico (León, 2016).

[...] promover la escritura como herramienta para que expresen sus sentimientos y pensamientos de manera autónoma (González y Chalé, 2017). De acuerdo con los aprendizajes esperados que establece el plan de estudios vigente.

[...] mejorar las competencias de comprensión lectora y de escritura, al producir textos escritos y argumentarlos dentro y fuera de clase, así como lograr que los estudiantes potencien sus habilidades para el análisis de textos (Ibarra, 2017).

Lo que yo quería —así como un sueño—, era que mis estudiantes supieran leer y escribir bien a partir de un texto propio (Ortega, 2017).

La situación particular que me propuse mejorar fue la habilidad de la comprensión lectora de mis alumnos, mediante la transición de las prácticas tradicionalistas al diseño y la implementación de secuencias didácticas que propicien que los alumnos sean paulatinamente más competentes para localizar información y desarrollar su capacidad de análisis, así como permitirles conocer la variedad de libros que existen en su biblioteca escolar, lograr que la lectura sea una actividad diaria y placentera (Reyes, 2017).

En cada uno de estos ejemplos se puede advertir la intención de alcanzar el propósito mediante el trabajo directo con los estudiantes; no obstante, en la experiencia de una primaria multigrado en Durango la propuesta de trabajo surgió desde la supervisión, y las acciones de mejora comenzaron con la capacitación docente y con la vinculación entre escuelas y comunidad.

Mejorar las prácticas de enseñanza; contribuir al desarrollo profesional de los colectivos docentes mediante la vinculación de las escuelas con la comunidad para mejorar los aprendizajes de los alumnos aplicando diversas acciones que tengan como eje central la publicación de textos de niños y madres de familia en una revista literaria (Amaro, 2016).

De la lectura de los propósitos de estas prácticas innovadoras se logra identificar que, de manera general, están orientadas a mejorar la lectoescritura de los estudiantes; en cada una se implementaron diversas estrategias a partir de las necesidades y los recursos particulares del contexto en que se llevaron a cabo. Por ejemplo, en el caso específico de una práctica en primaria se recurrió a la lectura en voz alta; así, por medio de acciones como la lectura de un texto dividido en episodios, el docente busca modelar y orientar al grupo sobre la fluidez, la entonación y las expresiones corporales que se deben realizar en el momento de leer.

Yo leía en voz alta algún cuento de su interés, realizando las entonaciones adecuadas para captar la atención; en los momentos más emocionantes realizaba una pausa, creando una incógnita a los alumnos sobre lo que ocurriría en la historia [...] Al final, ellos y yo leíamos en voz alta el texto original para que verificaran y observaran los aspectos donde habían cometido algún error [...] Para que los estudiantes demostraran los avances que iban adquiriendo, con respecto a la comprensión lectora, preparamos en la escuela una muestra de lectura en voz alta; invitamos a los padres de familia y otras personas de

la comunidad con la finalidad de integrarlos en este tipo de actividades (Reyes, 2017).

Otras experiencias, además de incluir la lectura en voz alta, centraron parte de sus actividades en la reflexión, la adaptación y la producción de textos, y se priorizó que los estudiantes compartieran sucesos, ideas y emociones, tanto personales como de su entorno, mediante escritos elaborados por ellos mismos.

La leyenda es un género narrativo que puede ser usado con fines didácticos para el desarrollo de habilidades lectoras y de escritura de los alumnos [...] la parte modular de este trabajo fue la elaboración de textos, para rescatar la tradición oral de los abuelos, padres y madres de familia de las 12 comunidades que comprenden la zona escolar, mediante entrevistas y visitas de campo. En una segunda fase se realizó la corrección de estilo, ortográfica y de redacción con el apoyo de docentes, alumnos y personal de la supervisión y, en un tercer momento se realizó una demostración de los productos del proyecto en cafés literarios y obras de teatro [...] Finalmente, de 170 leyendas recopiladas, se seleccionaron 53 considerando la valoración de los 13 docentes de la zona escolar número 31, del sector escolar número 5 (Gutiérrez, 2016).

[...] ¿cómo empiezo con primero?, con dibujos, del dibujo paso a la palabra, de la palabra ya paso a una oración. Ya en segundo, ya ellos escriben su texto más amplio. Y en tercero ya trabajamos —bueno, desde segundo— los verbos en pasado, porque yo les digo: “el diario es un texto en tiempo pasado”, ellos lo identifican. Trabajo palabras nexos [...] También trabajo los adjetivos calificativos, el nombre propio, los verbos [...] O sea, el diario da para trabajar muchos aprendizajes que vienen en los libros del niño, y en el programa, pero de manera separada [...] Y yo trabajo todos esos aprendizajes esperados en un solo texto, pero producido por los propios niños (Ortega, 2017).

[...] se les planteó la idea del Diario Escolar y les pedimos que buscaran una libreta que les serviría solamente para realizar sus notas [...] se colocaron en la pared unas preguntas guía que se propusieron con la intención de apoyar un poco en sus primeros escritos que realizaban a diario: ¿qué aprendí hoy?, ¿qué considero que hice bien?, ¿en qué tengo confusión?, ¿en qué necesito ayuda?, ¿me integré a un equipo y cómo trabajé con ellos?, ¿trabajo sola o necesito que me apoyen? Con las preguntas anteriores, cada uno de los niños y las niñas elaboró su diario escolar [...] Utilizamos varias formas de leer cada diario, en ocasiones fuimos sólo los docentes quienes leímos el diario, por ello propusimos que para ir compartiendo lo que escribían, intercambiaran sus diarios entre ellos mismos, para que fueran conociendo los pensamientos de sus compañeros y compañeras; así como también recurrimos a la plenaria para que entre todos escucháramos lo que cada quien había escrito (González y Chalé, 2017).

En algunos contextos se aprovechó que contaban con una biblioteca y se vio la oportunidad que ésta ofrecía para desarrollar una lectura y escritura reflexiva y significativa; acercando a los estudiantes diversos materiales como: cuentos, novelas, fábulas, poesías, revistas o cualquier otro tipo de material informativo impreso.

Una de las primeras acciones propuestas a las comunidades escolares fue crear un ambiente de lectura en las escuelas y la comunidad en general [...] Así mismo sugerimos a los maestros profesionalizar sus prácticas de enseñanza considerando la lectura y la escritura como eje transversal para abordar todas las asignaturas [...] Para ello coordinamos las acciones como: el concurso de bibliotecas escolares, pues era necesario crear un espacio con las condiciones básicas para leer y escribir; elaboramos libros artesanales con producciones de los maestros; desarrollamos talleres de análisis curricular en relación a la propuesta de fomento de la lectura, la escritura y la comprensión lectora, de acuerdo con el enfoque del programa de estudios en la asignatura de Español. *Cavando Letras* es la revista bimestral que presentamos como muestra de lo que se realiza en cada centro escolar para mejorar las competencias de lectura y escritura en los alumnos (Amaro, 2016).

[...] se requiere realizar diferentes estrategias en el aula que permitan crear un ambiente favorable para fortalecer la comprensión lectora, a partir del uso de los acervos de la biblioteca y del Rincón de lecturas, con el propósito de que los alumnos lean, compartan, comprendan y reflexionen sobre las lecturas; además, que conozcan y tengan acceso a los diversos libros de la biblioteca [...] Es importante usar la biblioteca, ya que cuenta con materiales valiosos como textos narrativos, informativos, descriptivos y argumentativos; por esta razón, fue posible vincular las actividades con los diferentes contenidos. Los libros ofrecen la oportunidad de ampliar los conocimientos de los alumnos [...] En una comunidad rural y una escuela multigrado multinivel, el material bibliográfico es de gran relevancia, puesto que la escuela es el único lugar donde tienen contacto con los libros (Reyes, 2017).

Con base en procesos, criterios e instrumentos propios, en cada una de las prácticas se identificó el avance que presentaban los estudiantes. Los siguientes fragmentos dan cuenta de algunos de los resultados que los autores dijeron haber obtenido después de implementar sus estrategias innovadoras con el grupo multigrado con que trabajaron.

Principalmente se logró que el alumno identificara las diferencias entre los tipos de texto y desarrollara textos expositivos, con mayor fluidez en el uso del lenguaje oral y escrito. Así como el adecuado uso del diccionario, enciclopedia y en general el uso de la biblioteca escolar (León, 2016).

Notamos la evolución de la escritura en varios de los niños y niñas, al principio solamente eran textos cortos, pero cada vez fueron escribiendo textos más detallados, también observamos que ha favorecido su expresión oral, ahora son capaces de comunicar sus ideas y, cuando leemos en voz alta los registros del diario, han demostrado mayor disposición para escuchar el diario de sus compañeros y compañeras (González y Chalé, 2017).

El análisis de las evidencias recuperadas me permitió identificar como un logro que los alumnos comenzaron a tener más contacto con los libros de la biblioteca, incluso los llevaban a sus hogares para leerlos en compañía de hermanos y padres. Se observó que también adquirieron mayor comprensión de los textos [...] En los grados superiores fue donde se alcanzaron más cambios porque además de la comprensión hubo más calidad en la fluidez y velocidad lectora. En los grados de preescolar a segundo de primaria, aunque la fluidez es buena de acuerdo con su edad y grado escolar, el principal logro fue que los niños comprendieran mejor diversos textos (Reyes, 2017).

En estas demostraciones públicas fue posible evaluar la comprensión lectora y la producción de textos mediante la rúbrica de evaluación de Kamishibai, así como la habilidad verbal y no verbal de los estudiantes (lenguaje corporal e interpretación), se potenciaron sus habilidades en el fortalecimiento de la literacidad para recuperar información, el análisis de textos, desarrollo de una interpretación global, reflexión sobre el contenido y la forma del texto (continuo y/o discontinuo) (Ibarra, 2017).

[...] nos ha permitido alfabetizar —pero eso lo puedes decir tú— [...] ¿De qué se trata? De demostrar que efectivamente el niño se está alfabetizando, y si tú le muestras un diario de un mes, y luego el avance de otro mes, entonces, estás demostrando el avance (Ortega, 2017).

A partir de las prácticas descritas, los docentes han asumido el papel de mediadores, y se han profesionalizado para fomentar la lectura y la escritura de manera creativa, con libertad y donde lo más importante es el alumno [...] por otra parte se ha logrado que los niños sean capaces de producir textos para que se expresen de esa manera, y en este proceso aprendan con y sobre el escrito; que comprendan la estructura, la función, la intención creativa y la belleza del lenguaje (Amaro, 2016).

En los hallazgos encontrados en la revisión de las prácticas recibidas, se pueden identificar las posibilidades que se tienen en escuelas multigrado con docentes, directivos, supervisores o asesores técnicos pedagógicos que tienen claro su trabajo, que han explorado diversos caminos para aprovechar los recursos con los que cuentan, o que buscan acercarse otros del entorno o mediante la gestión con las comunidades; se advierte también que los procesos de enseñanza y de aprendizaje conducen al logro de los aprendizajes esperados y ofrecen

herramientas para la convivencia en la diversidad en la que se desarrollan en la vida cotidiana escolar.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos en la documentación de prácticas innovadoras y la revisión de diversos trabajos, se coincide con diversos investigadores sobre las bondades que puede tener el trabajo con estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje en un mismo grupo, cuando se tienen las condiciones y la formación para ofrecer una educación de calidad.

Las cuatro categorías de análisis abordadas son muestra de buenas prácticas, que comparten desde la descripción del contexto en el que se llevan a cabo hasta las actividades que despliegan para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, en las cuales hacen uso de innovaciones en su contexto donde se toman en cuenta las características del entorno y se involucra a la comunidad en la que se encuentran los centros educativos.

Por último, se considera importante sumarse a la demanda de diversos actores concerniente al fortalecimiento de la equidad educativa. Revisar las cifras que reportan diversos estudios, y de manera particular las del *Panorama Educativo de México* (INEE, 2018), sobre el número de escuelas multigrado en el país deja ver la inminente necesidad de fortalecer este tipo de organización escolar. Cabe señalar que ya se cuenta con experiencias y propuestas que deben reconocerse y analizarse, para incluir la incorporación de recursos y de estrategias a fin de mejorar las condiciones para su desarrollo y enriquecer, aún más, la labor de maestros, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos que se preparan y despliegan creatividad y entusiasmo para dar atención de calidad a los sectores educativos en condiciones de alta marginación.

Referencias

- Blanco, R., y Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- García, B., y Loredo, E. (2010). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 100(1e), pp. 247-263.
- García, B., Loredo, E., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número especial, pp. 2-15.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: autor.
- INEE (2018). *Panorama Educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. México: autor.
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), pp. 1-15. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (2). México.
- Rockwell, E., y Rebolledo, V. (coords.) (2016). *Yoltocah: estrategias didácticas multigrado*. México: autores. Recuperado de: <http://yoltocah.mx/>
- Saracho Cornet, C., y Peralta, S. (2010). Documentación, sistematización y socialización de "buenas prácticas" en educación. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, septiembre de 2010. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE3475_Saracho.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4. Herramientas para la Evaluación en Educación Básica*. México: autor.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Innovación Educativa. Herramientas de Apoyo para el Trabajo Docente. Lima: autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>

Prácticas educativas de experiencias multigrado recabadas mediante el proyecto Documentación de Prácticas Innovadoras

- Amaro, U. (2016). *Cavando Letras: Revista literaria de una comunidad escolar en el medio rural*. Prácticas Innovadoras. México: INEE. Experiencia de supervisión en telesecundaria, en Durango. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/practicas/12._URIEL_AMARO_RIOS_DGO_jul17.pdf
- Gómez, P. (2017). *Resolución de problemas de fracciones con regletas de colores (Diagrama de Freudenthal)*. Prácticas Innovadoras. México: INEE. Experiencia de asesoría técnica pedagógica en primaria, en Hidalgo. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/practicas/febrero/78.patriciag.pdf>
- González, J., y Chalé, R. (2017). *El diario escolar, una experiencia de texto libre*. Prácticas Innovadoras. México: INEE. Experiencia de docencia en primaria, en Yucatán. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/practicas/enero/64._JUSTO_GLZ_Y_CHAL%C3%89_DIARIO_YUC.pdf
- Gutiérrez, G. (2016). *Rescate de patrimonio cultural intangible a través de textos literarios*. Prácticas Innovadoras. México: INEE. Experiencia de supervisión en telesecundaria, en Durango. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/practicas/julio/rescate-patrimonio.pdf>
- Ibarra, M. (2017). *El kamishibai educativo: herramienta de mediación lectora para favorecer la literacidad en alumnos de telesecundaria*. Prácticas Innovadoras. México: INEE. Experiencia de asesoría técnica pedagógica en telesecundaria, en Durango. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/practicas/marzo/83.maria.pdf>
- León, Z. (2016). *"Muérdeme", estrategia didáctica que permite al alumno comprender y desarrollar información sobre textos expositivos*. Prácticas Innovadoras. México: INEE. Experiencia de docencia en secundaria, en Mexicali. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/practicas/septiembre/nv/36._ZOILA_LEON_BC_jul17.pdf
- Ortega, G. (2017). *El diario del alumno como herramienta para incentivar la escritura en primaria multigrado*. Prácticas Innovadoras. Video. Experiencia de docencia en primaria, en Michoacán. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-practicas-innovadoras/616-blog-practicas-innovadoras-articulos/3161-el-diario-del-alumno-como-herramienta-para-incentivar-la-escritura-en-primaria-multigrado>

- Reyes, R. (2017). *La magia de los libros: estrategia multigrado para rescatar los libros de la biblioteca*. Prácticas Innovadoras. México: INEE. Experiencia en docencia en primaria, en Durango. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/practicas/enero/24/68rosa.pdf>
- Villarreal, A. (2017). *Un primer acercamiento a la práctica directiva en preescolar*. Prácticas Innovadoras. México: INEE. Experiencia de supervisión en preescolar, en Durango. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/practicas/enero/24/74analuisa.pdf>

Palabras finales

El Seminario de Educación Multigrado que dio origen a este libro tuvo la virtud de haber puesto a discusión los resultados de estudios y evaluaciones de diversas áreas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sobre el tema. La gran cantidad de trabajo en el Instituto sobre la educación multigrado es sin duda un reflejo de su preocupación por la equidad educativa, y una clara manifestación de la situación de pobreza de la oferta que representa esta modalidad educativa y que, junto con la pobreza de las comunidades y regiones en las que opera, constituye la causa de los bajos resultados educativos de sus estudiantes. Esta preocupación por la equidad educativa ha conducido a la decisión de evaluar la política de educación multigrado en el país, a fin de proponer un conjunto de directrices sobre educación multigrado que se encuentran en preparación.

Las escuelas multigrado no son homogéneas. Las hay generales, indígenas o pertenecientes al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en preescolar y en primaria. Hay telesecundarias multigrado y también hay secundarias comunitarias que tienen esta característica y que son administradas también por el CONAFE. Las hay unitarias, que son las que se encuentran en estado más crítico. Mejoran conforme más docentes tienen, pero aún las pentadocentes, que a menudo tienen esta condición de manera temporal, se encuentran en condiciones deficientes. Es importante reconocer esta heterogeneidad entre los diferentes tipos de escuelas multigrado si se desea atenderlas con pertinencia.

Desde su origen, las escuelas multigrado se conceptualizaron como provisionales, compensatorias y como una respuesta de carácter administrativo a la necesidad de ampliar la cobertura de educación básica en zonas rurales. Sin embargo, no formaron parte, en su origen ni actualmente, de un proyecto educativo. Son un “mal necesario” de los diferentes subsistemas educativos. No existe entidad administrativa alguna que regule y le dé seguimiento a su funcionamiento. Se administran y supervisan desde cada subsistema. El Sistema Educativo Nacional (SEN), a lo largo de los años, parece haber apostado más por su subsistencia que por su consolidación. Por eso no puede decirse que exista una política de escuelas multigrado. Más bien, por el contrario, la ausencia de política pública pertinente para atender el problema público que significa ofrecer una educación de calidad en localidades rurales pequeñas explica la pobreza de su operación y sus resultados.

El currículo nacional supone que las escuelas son de organización completa en preescolar y primaria. No existen adecuaciones curriculares que permitan trabajar eficientemente con dos o más grupos aprovechando la diversidad de edades y niveles de desarrollo. Las adecuaciones son necesarias, pero las hace cada

escuela o cada docente como puede, sin que tener la formación para llevarlas a cabo. En la reforma curricular más reciente, de 2017, sigue sin estar presente una propuesta pensada para este tipo de escuelas.

Algo similar ocurre con la organización escolar, que sencillamente empobrece el modelo ideal de escuela de un director de oficio y un maestro por grado, disponiendo un docente como encargado de la dirección y en ocasiones además de dos o más grupos, a los que tiene que descuidar cuando realiza funciones administrativas. Las adecuaciones a la organización y al funcionamiento cotidiano de la escuela también se llevan a cabo de manera diferente en cada caso, sin contar con orientaciones adecuadas. La excepción son los Cursos Comunitarios del CONAFE, que sí han desarrollado diferentes modelos educativos en su trayectoria histórica para los diferentes niveles de atención y un programa de estudios que, basado en el currículo nacional, permite la operación multigrado.

La mayoría de las acciones públicas llega a la gran heterogeneidad de escuelas en forma general e indiscriminada, y en su mayoría no considera las necesidades ni los contextos específicos de las escuelas multigrado. La atención institucionalizada ha sido intermitente e insuficiente. Han existido acciones específicas ligadas a la iniciativa, voluntad política y recursos federales y estatales, pero éstas no se han mantenido a lo largo del tiempo.

Los docentes no son evaluados para la enseñanza multigrado. Para quienes ofrecerán servicios en estas escuelas no existen Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI). Tampoco tienen muchas oportunidades de formación continua, y a la que sí acceden no se adecua a las condiciones de multigrado. Por la dispersión y la lejanía de las comunidades, reciben poco apoyo de la mesoestructura, y son más bien los docentes quienes deben acudir a las supervisiones escolares, dejando a los estudiantes sin maestro. En el caso de los Cursos Comunitarios del CONAFE, los líderes para la educación comunitaria (LEC), que hacen las veces de docentes, son, en su mayoría, egresados de bachillerato que prestan su servicio durante uno o dos años a cambio de apoyos para financiar sus estudios actuales y futuros. Ellos en general proceden de comunidades parecidas a aquellas en las que prestan sus servicios, y de servicios educativos en casi siempre también multigrado.

A pesar de lo anterior, los docentes multigrado, que por lo regular son más jóvenes que la media de edad de los docentes del país, y los LEC del CONAFE, muestran una gran creatividad al hacer adecuaciones curriculares y organizativas: recurren a la enseñanza asistida con monitores, sobre todo cuando el docente no habla la lengua de sus alumnos; a la enseñanza adaptada (cambios continuos por movilidad de alumnos, número de docentes disponibles en un día determinado, cambios climáticos), y a la enseñanza focalizada para atender de manera especial a los alumnos que se rezagan. La ausencia de formación continua la suplen a través del trabajo entre pares y de la constitución de comunidades de aprendizaje con los maestros de la zona.

La educación rural se mantiene gracias a la entrega y la creatividad de los docentes y los LEC del CONAFE, que se enfrentan sin recursos ni herramientas a enormes dificultades de carácter material, administrativo y pedagógico. A pesar de ello, se ven obligados a trabajar en contextos empobrecidos y además en

condiciones de grandes carencias de infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, formación continua y apoyo pedagógico. En el caso de las comunidades en las que opera el CONAFE, la mayor parte de ellas en zonas de alta y muy alta marginación, deben ofrecer hospedaje y alimentación a quien funge como LEC, lo cual resulta una injusticia, pues a las comunidades donde operan los servicios regulares o indígenas no se les solicita esta onerosa contribución, considerando sus niveles de marginación.

Así, resulta necesario repensar la educación rural en México. Requiere prácticamente de todo, pero fundamentalmente de una política educativa que reconozca su heterogeneidad y sus condiciones y exigencias particulares. Dicha política educativa debe ser integral, pues además de prever un programa de estudio adecuado, viable y de calidad, capaz de adaptarse a las circunstancias diversas, exige un modelo de organización distinto, una adecuada formación inicial y continua de quienes fungirán como sus docentes, y una atención pedagógica cercana y frecuente de parte de una mesoestructura también especialmente formada para atender estas escuelas. La deuda con los niños, niñas y jóvenes que asisten a estas escuelas parece impostergable, pues con ellos no se está cumpliendo cabalmente su derecho a la educación, y permanece o incluso se ahonda la brecha que los separa de quienes asisten a escuelas regulares en zonas urbanas. Las escuelas multigrado no van a desaparecer con el tiempo: constituyen una forma estable de atención a la demanda de comunidades rurales, indígenas y mestizas, pequeñas y dispersas; permiten que los estudiantes crezcan en el seno familiar y comunitario, lo cual favorece su identidad y autoestima. Urge brindarles una atención con la calidad que su dignidad merece.

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Teresa Bracho González
CONSEJERA PRESIDENTA

Bernardo Naranjo Piñera
CONSEJERO

Sylvia Schmelkes del Valle
CONSEJERA

Patricia Vázquez del Mercado
CONSEJERA

TITULARES DE UNIDAD

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

José Roberto Cubas Carlín
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Tomislav Lendo Fuentes
COORDINACIÓN EJECUTIVA DE LA JUNTA DE GOBIERNO

José de la Luz Dávalos (encargado)
ÓRGANO INTERNO DE CONTROL

Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Estela Gayosso Sánchez



LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN MÉXICO.

Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

En su formación se emplearon las familias tipográficas

Avenir LT Std y The Serif.

Enero, 2019



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro
portal