

# **Las primarias comunitarias y su desempeño**

Consideraciones a partir del estudio  
comparativo 2000-2005 del INEE

Felipe Martínez Rizo

**CUADERNO No. 23**



Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación

**COLECCIÓN CUADERNOS  
DE INVESTIGACIÓN**

ISSN 1665-9457

# **Las primarias comunitarias y su desempeño**

Consideraciones a partir del estudio  
comparativo 2000-2005 del INEE

**Felipe Martínez Rizo\***

**CUADERNO No. 23**



Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación

**COLECCIÓN CUADERNOS  
DE INVESTIGACIÓN**

ISSN 1665-9457

\*Director General del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Este texto puede consultarse en: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

**MÉXICO, MAYO, 2006**

## CONTENIDO

<b>Introducción:</b> La evaluación comparativa 2000-2005	3
<b>Los resultados de la evaluación comparativa</b>	4
<b>Los cursos comunitarios del Conafe y sus circunstancias</b>	7
El número de los cursos comunitarios	7
El contexto socioeconómico de los cursos comunitarios	9
Las condiciones internas de los cursos comunitarios	13
El peso de los factores del entorno y de la escuela en la explicación de los resultados	15
<b>El desarrollo de las escuelas de organización multigrado</b>	16
El inicio de los sistemas educativos modernos y las escuelas de una sola aula	16
El surgimiento del modelo de las escuelas con grados	19
Generalización del nuevo modelo y persistencia del antiguo	22
<b>Conclusión:</b> Los retos del multigrado en el México de hoy	23

## INTRODUCCIÓN: LA EVALUACIÓN COMPARATIVA 2000-2005

En diciembre de 2005 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) difundió los resultados de un estudio comparativo sobre los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos del Sistema Educativo Nacional de sexto grado de primaria y tercero de secundaria en el año 2005, en relación con los obtenidos en el año 2000.

El INEE considera que este estudio es sólo el primer paso de un camino que permitirá, en un lapso razonable, estudiar de manera confiable la tendencia de los resultados educativos de la educación básica nacional a lo largo del tiempo.

Al difundir los resultados de sus primeros trabajos de evaluación, a fines de 2003, el INEE señaló que, dadas las características y limitaciones de los instrumentos utilizados hasta entonces en los operativos nacionales de evaluación –las pruebas denominadas *Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas*– y pese a las grandes dimensiones de las aplicaciones respectivas, resultaba imposible comparar sus resultados a lo largo del tiempo (INEE, 2003: 69).

Aclarando algunas dudas al respecto, el Instituto presentó los argumentos técnicos en los que se fundamentaba su postura. En síntesis se mostró que las sucesivas pruebas de *Estándares* no habían respetado los complejos requisitos técnicos que implica la adecuada equiparación de pruebas, incluyendo el diseño mismo de los instrumentos, su extensión, el momento de las aplicaciones en el ciclo escolar y el número y características de los reactivos comunes que se utilizan para la equiparación (Cfr. Martínez Rizo, 2004).

Por ello el INEE se propuso, por una parte, desarrollar una nueva generación de pruebas, con un diseño metodológico y unos controles de calidad tales que permitan en el futuro construir series de resultados comparables; la primera versión de estas nuevas pruebas, denominadas *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)* se aplicó en 2005 (Cfr. Backhoff, 2005).

Por otra parte, y como única opción para intentar una comparación retrospectiva, en el verano de 2005, al terminar el ciclo escolar 2004-2005, el INEE hizo también una aplicación especial de las pruebas de *Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas* utilizadas en el año 2000, utilizando exactamente los mismos instrumentos. De esta manera sería posible una comparación retrospectiva 2000-2005, siendo conscientes de que, al comprender solamente dos mediciones, la comparación no permitiría establecer una tendencia con bases sólidas.

Los resultados del estudio comparativo se sintetizaron y difundieron en el tercer informe anual del Instituto (INEE, 2005a), llamando la atención sobre algunos puntos, en particular los relativos a los resultados de los cursos comunitarios del nivel de educación primaria que maneja el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) que, a diferencia de otros servicios educativos, no mostraron avances en el lustro considerado en la comparación.

En este trabajo se retoman algunos resultados del estudio comparativo, destacando los relativos a los cursos comunitarios del Conafe y se ofrece información sobre el contexto en que se ubica este tipo de servicio, así como sobre sus características internas, con el propósito de contribuir a una interpretación adecuada de los resultados. Dado que el Conafe ofrece también estudios de nivel preescolar (a los que se llama *preescolar comunitario*) y, recientemente, de secundaria (*secundaria comunitaria*), en el título se utiliza la expresión *las primarias comunitarias* para precisar el centro de atención de este trabajo. En el texto se emplea la expresión *cursos comunitarios* en referencia, precisamente, al nivel de primaria.

En el último apartado del texto se ofrece información sobre el desarrollo histórico y reciente de la enseñanza multigrado, y se hacen algunas consideraciones sobre sus características e importancia en el marco de los esfuerzos por universalizar la educación básica, así como sobre la necesidad de tener en cuenta esas características para ofrecer los apoyos que estos servicios requieren para alcanzar niveles de calidad más satisfactorios.

## LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN COMPARATIVA

En forma sintética, los resultados de la comparación 2000-2005 se resumen diciendo que se encontró un avance muy significativo tanto en lectura como en matemáticas para el conjunto de las escuelas primarias del Sistema Educativo Nacional, mientras que en el caso de las secundarias el avance fue menor, aunque estadísticamente significativo en lectura, pero no en matemáticas.

El análisis por modalidad de los servicios mostró, por su parte, que en primaria se observaron avances en casi todos los servicios, con excepción de las primarias rurales en cuanto a matemáticas, y de los cursos comunitarios tanto en lectura como en matemáticas. En secundaria, en cambio, sólo se apreciaron avances en las secundarias generales.

Los resultados, que pueden revisarse con mayor amplitud en el tercer informe del Instituto (INEE 2005a) y con detalle en el informe completo del estudio comparativo (Backhoff et al., 2005), se resumen en la tabla 1. El símbolo + quieren decir que la diferencia entre los resultados de 2005, en relación con los de 2000, fue positiva y estadísticamente significativa; el símbolo 0 significa que las diferencias encontradas fueron demasiado pequeñas para poder considerarlas estadísticamente significativas. No se encontraron diferencias negativas significativas.

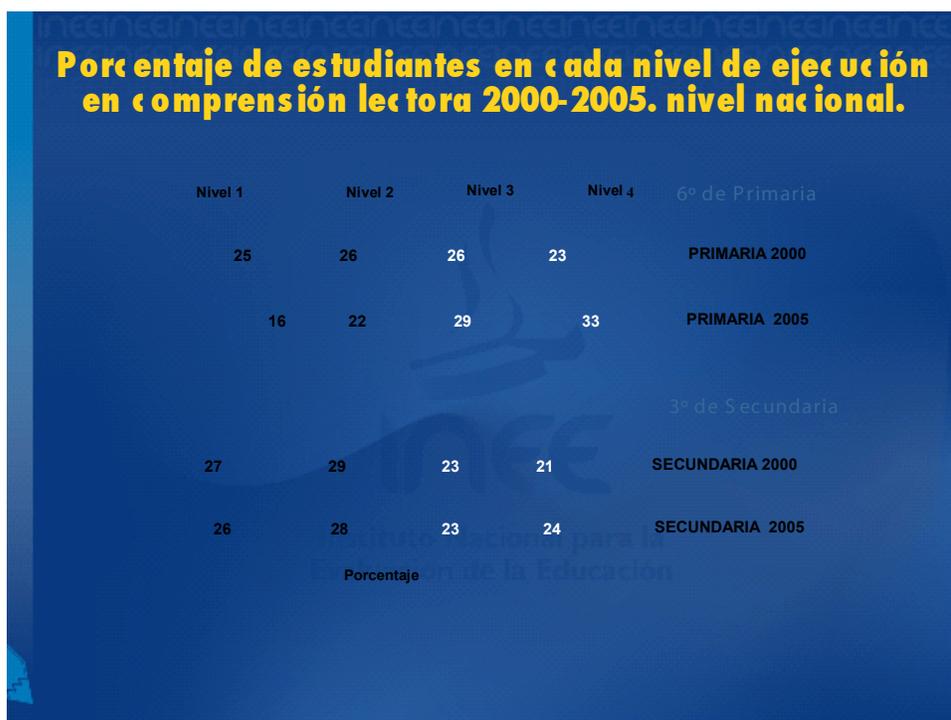
**Tabla 1. Diferencias de los niveles de rendimiento entre 2000 y 2005**

6° DE PRIMARIA		
Estratos	Lectura	Matemáticas
	Diferencia 2000-2005	Diferencia 2000-2005
Urbanas	+	+
Rurales	+	0
Indígenas	+	+
Conafe	0	0
Privadas	+	+
Sistema	+	+

Fuente: Backhoff et al., 2005; INEE, 2005.

Las dos gráficas siguientes sintetizan los resultados.

**Gráfica 1**



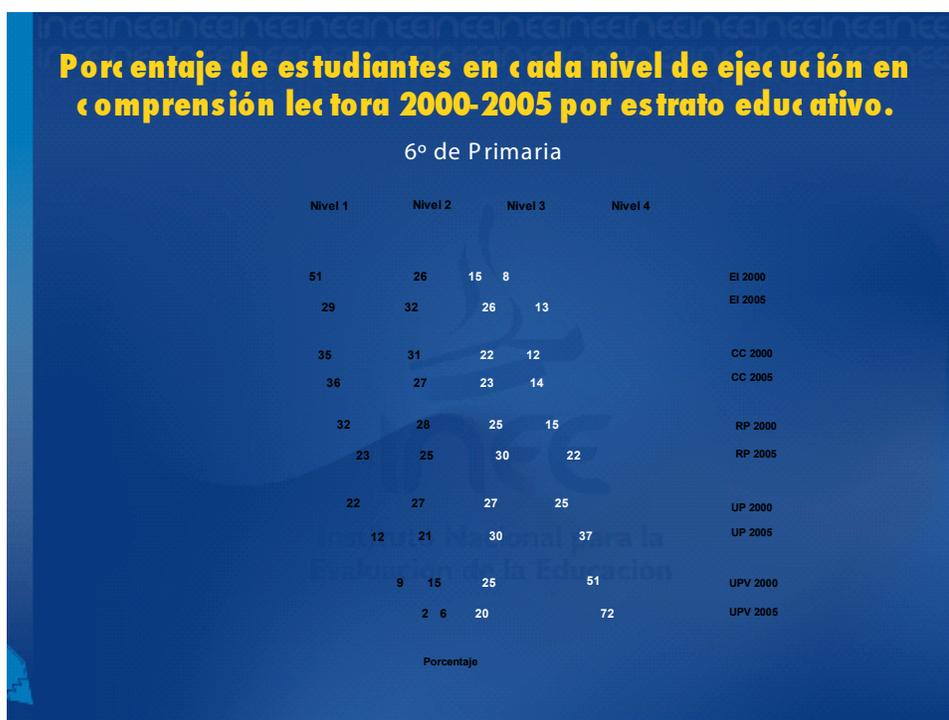
Se utilizan barras horizontales, divididas en cuatro segmentos que se distinguen por diferentes sombreados y corresponden a los cuatro niveles de ejecución o desempeño en que se clasifican los alumnos según sus resultados en las pruebas de lectura. El segmento más claro, ubicado a la izquierda de cada barra, corresponde al nivel de menor desempeño: 1, en tanto que el más oscuro, a la derecha, es el de mayor rendimiento: 4.

La gráfica 1 presenta la información relativa a la comprensión lectora para el conjunto de las primarias del país, entre 2000 y 2005, y muestra un avance significativo, ya que la proporción de alumnos ubicados en el nivel más bajo de rendimiento disminuyó nueve puntos porcentuales (pasando del 25 al 16 por ciento), en tanto que aumentó diez puntos la de los estudiantes de mejor desempeño: pasaron de 23 a 33 por ciento.

La gráfica 2, en forma similar, desglosa los resultados de las modalidades de los servicios educativos. De arriba hacia abajo se presentan pares de barras con los resultados de los alumnos de escuelas indígenas, cursos comunitarios, escuelas públicas rurales, públicas urbanas y privadas, en todos los casos en 2000 y 2005.

El corrimiento de las barras hacia la derecha, a medida que se desciende en la gráfica, muestra que los resultados son progresivamente mejores en las modalidades correspondientes, con los mejores en las primarias privadas y los más bajos en las escuelas indígenas y los cursos comunitarios. Puede apreciarse también que, con excepción de éstos últimos, las demás modalidades registraron avances significativos entre 2000 y 2005, mientras que en los cursos comunitarios no se observó lo mismo. Si bien la proporción de alumnos en el nivel más alto aumentó ligeramente, pasando de 12 a 14 por ciento, la de los estudiantes en el nivel inferior de rendimiento *aumentó*, ligeramente también, pasando de 35 a 36 por ciento.

Gráfica 2



El estudio comparativo antes citado (Backhof et al. 2005) y el tercer informe del Instituto (INEE 2005a) presentan con mayor amplitud los resultados obtenidos, a través de múltiples formas. El panorama sintético que se muestra en la tabla 1 y la gráfica 2, sobre el nulo avance promedio de los alumnos de los cursos comunitarios permite observar que prácticamente no hay cambios.

El estudio comparativo no explora las posibles causas de lo anterior, lo que sí se trata de hacer en el tercer informe es lo que aquí se retoma con mayor detalle en los apartados restantes de este trabajo.

## LOS CURSOS COMUNITARIOS DEL CONAFE Y SUS CIRCUNSTANCIAS

Para interpretar correctamente los resultados de los cursos comunitarios es fundamental tener en cuenta las circunstancias peculiares en que se desarrolla este tipo de servicios educativos. Esta contextualización es fundamental para llegar a juicios medidos.

### *El número de los cursos comunitarios*

Destaca en primer lugar la gran cantidad de este tipo de servicios. En el ciclo 2004-2005, el Conafe manejaba 12 mil 420 servicios comunitarios de primaria en todo el país, que representaban cerca del 13 por ciento del total de los planteles de ese nivel de la educación

básica, si bien su alumnado sólo constituía 0.9 por ciento de la matrícula total correspondiente.

Hay que añadir que los cursos comunitarios del Conafe no son las únicas escuelas multigrado del Sistema Educativo Mexicano. Además de los 12 mil 420 cursos comunitarios, existen 6 mil 185 primarias indígenas y 25 mil 045 primarias generales de organización multigrado, para un total de 43 mil 650 que representan cerca de la mitad del total de las 98 mil 178 primarias del país: de manera más precisa, se trata del 44.5 por ciento del total de primarias, si bien su matrícula constituye solamente 9.5 por ciento del total nacional (INEE, 2005a: 45-55). Las tablas 2 y 3 sintetizan la información. Debe advertirse que se anotan los porcentajes de escuelas y de alumnos tanto en sentido horizontal (porcentaje de escuelas de organización completa<sup>1</sup> o multigrado en cada tipo de servicio), como en sentido vertical (porcentaje de primarias generales, indígenas o comunitarias entre las escuelas de organización completa o multigrado, respectivamente).

**Tabla 2. Escuelas primarias por tipo de servicio**

Primarias por tipo de servicio	Organización completa			Organización multigrado			TOTAL		
	Absoluto	% →	% ↓	Absoluto	% →	% ↓	Absoluto	% →	% ↓
Escuelas generales	51,022	67.1	93.57	25,045	32.9	57.38	76,067	100.0	77.48
Escuelas indígenas	3,506	36.2	6.43	6,185	63.8	14.17	9,691	100.0	9.87
Cursos comunitarios	0	0.0	0.00	12,420	100.0	28.45	12,420	100.0	12.70
TOTAL	54,528	55.5	100.00	43,650	44.5	100.00	98,178	100.0	100.05

Fuente: Estimaciones del INEE a partir de las bases de datos de inicio del ciclo escolar 2004-2005 de la SEP-UPEPE, en INEE 2005.

**Tabla 3. Matrícula de primaria por tipo de servicio**

Primarias por Tipo de servicio	Organización completa			Organización multigrado			TOTAL		
	Absoluto	% →	% ↓	Absoluto	% →	% ↓	Absoluto	% →	% ↓
Escuelas generales	12,677,861	92.6	95.61	1,013,184	7.4	72.73	13,691,045	100.0	93.4
Escuelas indígenas	581,915	69.5	4.39	255,228	30.5	18.32	837,143	100.0	5.7
Cursos comunitarios	0	0.0	0.00	124,691	100.0	8.95	124,691	100.0	0.9
TOTAL	13,259,776	90.5	100.0	1,393,103	9.5	100.0	14,652,879	100.0	100.0

Fuente: Estimaciones del INEE a partir de las bases de datos de inicio del ciclo escolar 2004-2005 de la SEP-UPEPE, en INEE 2005.

<sup>1</sup>Tradicionalmente el término "organización completa" se refiere a las escuelas que ofrecen los seis grados de primaria para distinguirlas de las que sólo ofrecen algunos; sin embargo, aquí se utiliza para referirse a las escuelas en que cada grado es atendido por un profesor distinto, por no contar con un término específico para designarlas (en inglés son llamadas *graded schools*), así como para distinguirlas de las escuelas de "organización multigrado", es decir aquéllas en las que un maestro atiende varios grados a la vez.

Puede apreciarse que las primarias de organización multigrado en general y, en especial los cursos comunitarios del Conafe, constituyen una modalidad de los servicios educativos que está lejos de ser excepcional, si bien la proporción de la matrícula que es atendida en ellos es relativamente pequeña.

La proporción de cada tipo de servicio varía mucho entre las entidades federativas, desde luego. En el volumen más reciente del anuario de indicadores del INEE, *Panorama educativo de México 2005* puede apreciarse que la proporción de escuelas de organización multigrado es de 1.1 por ciento en el Distrito Federal, y que esta cifra corresponde solamente a primarias generales. En Chiapas, en cambio, 68.5 por ciento de todas las primarias son multigrado: el cien por ciento de los cursos comunitarios del Conafe; 71.4 por ciento de las primarias indígenas y 47.5 por ciento de las primarias generales de la entidad (INEE, 2005b: RS01-5).

En otros estados la proporción de primarias multigrado es también alta, como en Durango (61%) o San Luis Potosí (59.7%); en Baja California, en cambio, sólo hay 10.5 por ciento de este tipo de servicios educativos, en Morelos 17.5 por ciento y en el estado de México 17.7 por ciento. Considerando solamente las primarias generales, las cifras más elevadas de multigrado se encuentran en Tabasco (50.6%) y Zacatecas (50.2%) y las más bajas, además del Distrito Federal, en Baja California (6.8%), Morelos (12.7%) y el estado de México (13.2%). Y por lo que se refiere a primarias indígenas, en Durango el 87.7 por ciento de ellas es de organización multigrado, mientras que en Tlaxcala solamente lo es el 9.1 por ciento.

### *El contexto socioeconómico de los cursos comunitarios*

Para valorar adecuadamente los resultados de los alumnos de cierta modalidad de los servicios educativos, además de su número y de sus características internas, es fundamental conocer las del entorno en el que se ubican.

Los cuestionarios aplicados con las pruebas de *Estándares Nacionales* de 1998 a 2002 ofrecen información valiosa sobre el entorno de los servicios incluidos en la muestra utilizada en dichas aplicaciones, que incluyó los cursos comunitarios.

En uno de los trabajos realizados por encargo del INEE sobre dicha información, el contexto sociocultural de las diversas escuelas se clasificó en una escala ordinal, de muy favorable a muy desfavorable, en función de la presencia, en el hogar de los alumnos, de algunos indicadores de capital económico (como la existencia de luz eléctrica en la vivienda o la posesión de bienes como el refrigerador) o cultural (como la lengua hablada en el hogar) (Fernández, 2003).

A partir de la información del trabajo citado, la tabla 4 muestra la distribución del alumnado de escuelas primarias privadas, públicas generales (urbanas o rurales), primarias indígenas y cursos comunitarios, en las cinco categorías de contexto sociocultural mencionadas.

**Tabla 4. Porcentaje de alumnos de escuelas de diversas modalidades, según contexto**

MODALIDADES DE PRIMARIA	CONTEXTO SOCIOCULTURAL					TOTAL
	Muy favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable	
Privadas	81.8	15.7	2.5	---	---	100
Públicas generales (urbanas y rurales)	4.2	25.8	34.8	28.4	6.9	100
Cursos comunitarios	0	1.2	12.0	29.5	57.1	100
Indígenas	0	1.8	13.7	54.4	30.2	100

Fuente: Fernández, Tabaré, 2003: cuadro IV.5

En el primer informe anual del INEE se retoma esta información y se destaca el contraste que el cuadro permite apreciar entre las primarias privadas y las públicas (en especial las escuelas indígenas y los cursos comunitarios).

Mientras casi 82 de cada cien alumnos de escuelas privadas pertenecen a hogares que se ubican en situación muy favorable, sólo 4.2 por ciento de los niños de escuelas públicas generales, y ninguno de los de cursos comunitarios o escuelas indígenas, se encuentran en tal situación.

En contraste con lo anterior, 35 de cada cien alumnos de primarias públicas generales, urbanas y rurales, viven en hogares de contexto medio, y otros tantos de contexto desfavorable o muy desfavorable. En el extremo más desfavorecido, cerca de noventa de cada cien alumnos de cursos comunitarios y de primarias indígenas están en los dos últimos niveles de contexto. Destaca el dato de que la situación de los alumnos de cursos comunitarios es sensiblemente más precaria incluso que los de primarias indígenas: 54.4 por ciento de éstos últimos se sitúan en el nivel desfavorable, y 30.2 por ciento en el muy desfavorable; en el caso de los alumnos de cursos comunitarios las proporciones se invierten: 29.5 por ciento en situación desfavorable y 57.1 por ciento, más de la mitad del total, en contextos muy desfavorables (Cfr. INEE, 2003).

Las dos grandes dimensiones del contexto en que viven los alumnos de las escuelas primarias del país pueden designarse con las expresiones de capital físico y cultural. La tabla siguiente presenta información similar a la de la anterior, distinguiendo tres indicadores de cada una de esas dimensiones: el capital físico incluye la existencia de luz eléctrica, refrigerador y piso de material en el hogar de los alumnos. En el capital cultural se considera la alfabetización de la madre, la existencia de enciclopedias y libros en el hogar, así como el que se hable español en casa, en cuanto que esta lengua le facilita al alumno avanzar en su educación escolarizada. La tabla 5 presenta la información al respecto, a partir del segundo informe del INEE (2004).

**Tabla 5. Porcentaje de alumnos de escuelas de diversas modalidades, según indicadores de capital físico y cultural**

Existencia en el hogar de:	Total	Privadas	Escuelas públicas			
			Urbanas	Rurales	Indígenas	Cursos comunitarios
<b>Capital físico</b>						
Luz eléctrica	91.04	94.26	92.41	89.91	80.05	67.18
Refrigerador	80.24	97.20	89.78	65.22	30.30	34.96
Piso de material	87.80	98.99	94.79	77.52	48.15	53.09
<b>Capital cultural</b>						
Español hablado en casa	91.35	94.04	93.37	91.11	55.45	90.84
Alfabetización de madre	89.92	98.10	94.15	83.72	62.64	70.83
Enciclopedias y libros	76.97	95.60	82.87	63.40	63.63	56.40

Fuente: Bases de datos del INEE, aplicación 2004.

Los indicadores confirman las grandes diferencias que hay entre el capital físico y el cultural de los hogares en que viven los alumnos de primarias privadas y los de las demás escuelas, en especial las primarias indígenas y los cursos comunitarios.

Casi todos los niños que acuden a escuelas privadas, y la gran mayoría de los que asisten a primarias públicas urbanas, viven en hogares en los que hay presencia de los seis indicadores considerados. La diferencia es mayor respecto a las primarias rurales y, sobre todo, a las escuelas indígenas y los cursos comunitarios.

Las primarias indígenas se ubican en la situación más desfavorable en lo que se refiere a la lengua hablada en el hogar, lo que era esperable. Lo mismo ocurre en cuanto a los indicadores de existencia de refrigerador, piso de material y alfabetización de la madre, pero en este caso la diferencia respecto a los cursos comunitarios es pequeña; estos cursos se sitúan en la situación más precaria en lo relativo a existencia de luz eléctrica, así como de enciclopedias y libros.

Los cursos comunitarios comparten con las escuelas indígenas el hecho de que sus alumnos viven mayoritariamente en hogares con condiciones muy precarias. Llama la atención que la situación de los alumnos de cursos comunitarios sea claramente más desfavorable que la de los alumnos de escuelas rurales, y sea similar o peor a la de las escuelas indígenas.

Para entender las razones de lo anterior, debe recordarse que los cursos comunitarios son una modalidad de los servicios educativos diseñada especialmente para atender un

tipo de demanda muy especial: la que está formada por los niños que viven en localidades rurales dispersas de muy pocos habitantes; las reglas de operación del Conafe establecen que los servicios de primaria comunitaria se orientan precisamente a la atención de localidades que cuenten con menos de cien habitantes.

El tercer informe anual del INEE incluye indicadores sociodemográficos novedosos que ayudan a entender el contexto de los cursos comunitarios. El informe señala que es clara la dificultad para ofrecer a la población servicios básicos: educativos, de salud, electricidad u otros, en el caso de localidades pequeñas y dispersas, que no tienen el mínimo de habitantes que justifican el establecimiento de los servicios convencionales correspondientes. Se destaca una faceta de la dinámica poblacional del país que suele pasar desapercibida: el gran número de ese tipo de localidades y su fuerte crecimiento, el cual puede apreciarse en la tabla 6.

**Tabla 6. La dispersión de la población rural en localidades pequeñas**

Número de habitantes	Número de localidades	
	Absoluto	%
Menos de 100	148,579	74.52
De 100 a 249	20,612	10.34
De 250 a 499	13,166	6.60
De 500 a 2,499	13,993	7.02
Más de 2,500	3,041	1.53
TOTAL	199,391	100.01

Fuente: INEGI, XII Censo de Población y Vivienda 2000

Debe añadirse que, lejos de disminuir, en la última década de la que se tienen datos el número de las localidades de menos de cien habitantes se incrementó en forma sumamente considerable, al pasar de 108 mil 307 en 1990 a 148 mil 579 en el año 2000.

Este último dato puede resultar sorprendente para muchas personas que conocen la tendencia de la población a concentrarse en las zonas urbanas, cuya proporción no ha cesado de aumentar desde hace varias décadas, en tanto que la proporción de la población rural disminuye.

Como señala el tercer informe del INEE, lo anterior y el aumento del número de pequeñas localidades rurales dispersas son dos caras de un mismo fenómeno:

[...]cuando la población de una localidad rural tradicional aumenta, llega un punto en el que los recursos del entorno resultan insuficientes para ofrecer posibilidades de ocupación

productiva al creciente número de personas. Para enfrentar ese problema sin cambiar de residencia deberían generarse fuentes de empleo basadas en actividades diferentes a las tradicionales y más productivas, lo que implica una capacidad empresarial y de inversión que suele estar fuera del alcance de los involucrados.

*Las soluciones accesibles, entonces, se reducen a dos: emigrar a una ciudad más o menos lejana, incluso en otro país, o formar una nueva localidad, que será pequeña y se ubicará en un lugar aún no habitado, lo que quiere decir más remoto. Se presenta entonces el problema de llevar servicios a esa nueva localidad, de pocos habitantes y difícil acceso. (INEE, 2005a: 33)*

Aunque hay primarias generales e indígenas en algunas localidades muy pequeñas, la mayor parte de los servicios educativos ubicados en ellas son, justamente, cursos comunitarios, como puede apreciarse a continuación.

**Tabla 7. Porcentaje de primarias según modalidad del servicio y tamaño de la localidad en que se ubican**

Modalidad del servicio	Total de escuelas	Proporción de escuelas ubicadas en localidades					
		De 1 a 99 hab.	De 100 a 249 hab.	De 250 a 499 hab.	De 500 a 2499 hab.	De 2500 a 14999 hab.	De 15000 y más hab.
Primaria general	76,067	8.3	14.2	12.6	18.0	10.5	36.5
Primaria indígena	9,691	20.7	30.6	22.3	19.5	5.3	1.6
Cursos comunitarios	12,420	74.7	13.0	3.3	4.6	2.4	2.0

Fuente: Estimaciones del INEE a partir de INEGI, Principales Resultados por Localidad, XII Censo de Población y Vivienda 2000 y base de datos de inicio del ciclo escolar 2004-2005, SEP-UPEPE.

El hecho de que tres cuartas partes de los cursos comunitarios (74.7 por ciento) se sitúen en localidades que tienen menos de cien habitantes, y un 13 por ciento adicional en poblaciones un poco mayores, de cien a 249, permite entender que la gran mayoría de los hogares en que viven los alumnos que reciben este tipo de servicios se caractericen por grandes carencias, que no pueden menos que incidir fuertemente en el rendimiento de esos niños. La similitud de la distribución geográfica de localidades minúsculas y de cursos comunitarios, que se concentran en las entidades más pobres del país, como muestra el tercer informe del Instituto, confirma lo anterior (Cfr. INEE, 2005a: 33-36 y 54-55).

#### *Las condiciones internas de los cursos comunitarios*

El que los cursos comunitarios se ubiquen en localidades dispersas de población reducida, y que por lo tanto su matrícula sea poco numerosa, lleva naturalmente a su organización

multigrado, ya que no hay alumnos suficientes para establecer una escuela con grupos diferentes atendidos por un maestro cada uno. Pero hay otra implicación, que se refiere a las características de los docentes: por la dificultad de contar con maestros profesionales que acepten radicar en localidades que suelen estar muy alejadas de los centros urbanos, y por carecer generalmente de servicios básicos, este tipo de planteles se basa en una figura especial, la del *instructor comunitario*.

Los instructores comunitarios son jóvenes originarios de la localidad en que se ubica un curso comunitario, o de otra relativamente cercana, que han terminado al menos la enseñanza secundaria y, en algunos casos, tienen estudios de nivel medio superior. Los instructores se comprometen a fungir como docentes en un curso comunitario durante dos años y reciben del Conafe, además de capacitación, asesoría y material didáctico especial, un apoyo económico de alrededor de dos salarios mínimos por dos años. Después de este lapso, los jóvenes siguen recibiendo el apoyo económico durante un máximo de cinco años más, para que realicen estudios de nivel medio superior o, en su caso, superior. Los habitantes de la localidad apoyan también a los instructores ofreciéndoles hospedaje y alimentación.

Las escuelas de organización multigrado pueden tener un solo docente para atender alumnos de los seis grados que constituyen la educación primaria; se trata de los planteles llamados *unidocentes*. En casos menos extremos puede haber otras combinaciones, como la de dos maestros, cada uno de los cuales atiende alumnos de tres grados (*escuelas bidocentes*); tres maestros que atienden dos grados cada uno (*escuelas tridocentes*), o incluso cuatro o cinco maestros (*escuelas tetra y pentadocentes*). En casi todos los casos los cursos comunitarios son servicios *unidocentes*, en tanto que en las primarias indígenas y generales de organización multigrado predominan las situaciones *bidocentes* y *tridocentes*.

En la tabla 8 puede apreciarse la desigual distribución de las primarias de organización multigrado por tipo de servicio y número de docentes, a nivel nacional. Según la tabla, de todas las primarias generales multigrado alrededor de una tercera parte son unidocentes (34.2%); otra parte similar son bidocentes (38.3%) y el resto (27.5%) tienen tres, cuatro o cinco maestros.

Las cifras de las primarias multigrado indígenas no son muy diferentes, con 42.5 escuelas de cada cien unidocentes, 34.2 por ciento bidocentes y 23.3 por ciento de tres a cinco maestros. En contraste, casi todas las primarias comunitarias del Conafe son unidocentes (89.2 por ciento; un 9.5 por ciento adicional es bidocente, y sólo 1.3 por ciento tienen tres o cuatro maestros).

**Tabla 8. Porcentaje de primarias multigrado según tipo de servicio y número de docentes**

Tipos de escuelas según el número de docentes	Primarias según tipo de servicio		
	Generales	Indígenas	Comunitarias
Unidocentes	34.2	42.5	89.2
Bidocentes	38.3	34.2	9.5
Tridocentes	25.8	22.1	1.1
Tetradocentes	1.3	0.9	0.2
Pentadocentes	0.4	0.3	0.0
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: *Panorama Educativo de México, 2005*. Tabla RS01 5.1.

### *El peso de los factores del entorno y de la escuela en la explicación de los resultados*

Los apartados anteriores permiten apreciar que los cursos comunitarios, por una parte, deben atender a un segmento de la población que vive en condiciones particularmente desfavorables, lo que, evidentemente, debe tener un peso negativo considerable sobre los niveles de aprendizaje que podrán alcanzar los niños que viven en hogares ubicados en las localidades atendidas por ese tipo de servicios educativos. Por otra parte, los recursos de que disponen los cursos comunitarios, así como los apoyos que pueden recibir, tienen claras limitaciones, pese al loable esfuerzo de muchas de las personas involucradas, en especial los instructores comunitarios.

La conjunción de factores del entorno y la escuela, ambos desfavorables en el caso de los cursos comunitarios, seguramente explica la peculiar situación de esos servicios en los resultados del estudio comparativo 2000-2005 difundido por el INEE. No puede ignorarse, sin embargo, que las primarias indígenas comparten con los cursos comunitarios rasgos desfavorables, tanto del entorno como de la escuela, por lo que los resultados favorables de las escuelas indígenas en el estudio comparativo 2000-2005 llaman la atención.

Al respecto deben comentarse varios puntos. Por lo que se refiere al entorno de primarias indígenas y comunitarias, los indicadores disponibles muestran que las segundas tienen, en promedio, condiciones más precarias que las escuelas indígenas, lo que sin duda se debe al hecho de que los cursos comunitarios, por la misión misma del Conafe, se sitúan sistemáticamente en las localidades más pequeñas y alejadas, por lo que su entorno es por lo general más desfavorable. Debemos añadir que una proporción no conocida con exactitud, pero seguramente es elevada, de los alumnos de las primarias comunitarias, pertenece

a grupos indígenas y probablemente tiene una lengua indígena como materna; el alumna- do de las primarias indígenas, por su parte, comprende una proporción desconocida tam- bién de alumnos no indígenas o de población con niveles crecientes de castellanización.

Por lo que se refiere a los recursos de la escuela, algunos apoyos que llegan ya a alum- nos de escuelas indígenas no alcanzan todavía a los de cursos comunitarios. Es el caso, por ejemplo, de las becas del programa Oportunidades, que suponen la existencia de servicios mínimos de salud, ausentes en las localidades más pequeñas, que son precisamente las atendidas por el Conafe. A lo anterior habrá que añadir la insuficiencia de recursos para el personal de apoyo y la asesoría para los instructores del Conafe, cuya cantidad, en relación con la de los instructores, ha disminuido al parecer a lo largo de los años, según reporta el personal del propio Consejo.

Debe señalarse además que, si bien la muestra de cursos comunitarios en el estudio comparativo 2000-2005 es muy grande, por lo que los resultados obtenidos son muy confi- ables, la de primarias indígenas es pequeña, por lo que tiene menos confiabilidad.

El estudio comparativo, por otra parte, arroja resultados contrastantes en lo relativo a las escuelas primarias y a las secundarias; en las primeras se observa en general, como se ha mostrado antes, un avance considerable; en las segundas no ocurre lo mismo y, con excep- ción de las secundarias públicas generales, no se observan avances.

El segmento aún no atendido de la demanda de primaria se sitúa principalmente en esas localidades minúsculas que siguen proliferando en el país, y cuyos niños son los desti- natarios de los esfuerzos del Conafe a través de los cursos comunitarios.

El análisis hecho en estas páginas debería ayudar a entender el por qué de los resultados de esos cursos comunitarios, para que las autoridades correspondientes puedan revisar su diseño y su forma de operación.

## **EL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS DE ORGANIZACIÓN MULTIGRADO**

En este último apartado se repasará brevemente la historia de la enseñanza multigrado y se revisarán algunos trabajos recientes al respecto para retomar la experiencia existente sobre las ventajas y limitaciones de esta modalidad de los servicios educativos y reflexionar sobre las condiciones que deben darse para que sea efectiva.

### *El inicio de los sistemas educativos modernos y las escuelas de una sola aula*

Para comprender el desarrollo de los sistemas educativos modernos es importante tener en cuenta que estos sistemas constituyen una solución que las sociedades humanas en- contraron, en épocas relativamente recientes, para atender la necesidad de proporcionar a las nuevas generaciones el bagaje de conocimientos y habilidades que requerían para

la vida adulta; en las sociedades tradicionales no hacían falta instituciones especializadas para ello, ya que la familia extendida, el clan o la tribu podían hacerlo.

A medida que los grupos humanos crecieron y se volvieron más complejos, la aparición de las primeras formas de estado se vio acompañada por el surgimiento de instituciones educativas, dirigidas inicialmente no a niños, sino a jóvenes, con el propósito de prepararlos para funciones adultas especializadas, como la milicia, el sacerdocio, la escritura y otras actividades cultas como la astronomía o la filosofía.

De acuerdo con Randall Collins (1990), la educación de los *efebos* era actividad de adultos, como lo era el estudio en la Academia de Platón, el Liceo de Aristóteles o la escuela de retórica de Isócrates, menos famosa hoy, pero más influyente en su época. En la Edad Media el acceso a las universidades era también cosa de adultos, aunque se tratara de jóvenes; por ello tanto los alumnos de los *studia generalia* como sus maestros podían agremiarse en corporaciones propias, *universitas magistrorum aut scholarium*. Hay que tener en cuenta que en las sociedades antiguas el tránsito de la infancia a la adultez se daba pronto y en forma abrupta: hacia los 15 años de edad, coincidiendo con la maduración biológica, y mediante ritos de transición bien estudiados, los individuos pasaban de una etapa a otra en cuestión de días o semanas. La prolongada etapa intermedia que es la adolescencia no existía.

La enseñanza de las primeras letras a los niños se limitaba a los hijos de familias acomodadas y tenía lugar en el hogar, a cargo de instructores privados de bajo estatus, como los instructores, esclavos o no, que los griegos llamaban *pedagogos* y los romanos *grammaticus*. Desde la antigüedad algunos maestros ofrecían enseñanza a pequeños grupos de alumnos de familias diferentes. Quintiliano discutía ya las ventajas y desventajas de la enseñanza en el hogar, o en un grupo en casa de un *grammaticus* (Cfr. Johannesson, 1994).

Es claro que, de una u otra forma, ese tipo de enseñanza elemental estaba restringido a una pequeña élite, y se reducía fundamentalmente al aprendizaje de la lectura, al que se añadían, como elementos menos esenciales, el manejo de la escritura y los rudimentos de la aritmética. Los conocimientos más amplios de gramática, retórica y dialéctica (*trivium*), así como de aritmética, geometría, astronomía y música (*quadrivium*), formaban el contenido de la facultad de artes de las universidades medioevales, en las cuales los adultos de edades muy distintas, pero que sabían ya leer y escribir en latín, se preparaban para acceder a las facultades especializadas de teología, derecho o medicina. Se daba por sentado que la gran mayoría de la población no necesitaba saber leer y escribir, ya que se dedicaría a actividades que no lo requerían, como la agricultura (Cfr. Gaulupeau, 1992: 26).

En momentos muy posteriores a la época clásica, más cercanos a los días actuales, la situación no había cambiado mucho. En Francia, el Decreto Real del 13 de diciembre de 1698 establecía:

*Artículo 9. Queremos que se establezcan maestros y maestras, hasta donde sea posible, en*

*todas las parroquias donde no haya, para instruir a todos los niños, sobre todo a aquellos cuyos padres y madres hayan profesado la religión que se dice reformada, enseñándoles el catecismo y las oraciones necesarias, llevándolos a misa todos los días hábiles... y también para enseñarles a leer, e incluso a escribir a los que pudieran necesitarlo...* (Cfr. Gaulupeau, 1992: 158)

Luego, como ha señalado Randall Collins (1990), el desarrollo de las instituciones educativas modernas tuvo lugar de arriba hacia abajo, y no al revés: de los siglos XII y XIII datan las primeras universidades; los primeros liceos y planteles similares, que hoy podrían considerarse de enseñanza media, surgieron a fines del siglo XV y principios del XVI; y las escuelas de primeras letras, con los antecedentes remotos mencionados, comenzaron a tomar una forma reconocible para la mirada actual hasta los siglos XVIII y XIX o, a lo más, a fines del XVII, como ocurrió en Prusia.

El deterioro de las universidades era claro en el siglo XV. Entre los factores que lo explican está seguramente el fortalecimiento de los estados nacionales, que los enfrentaba con el poder del Emperador y el Papa, de quienes las universidades recibían sus privilegios. La Reforma protestante y la imprenta fueron otros dos factores de primer orden.

Desde 1524, Lutero, en un llamado a las autoridades de todas las villas alemanas les decía *"necesitamos que haya en todas partes escuelas para nuestras niñas y nuestros niños, para que los varones sean capaces de ejercer adecuadamente su oficio y las mujeres de dirigir su hogar y educar cristianamente a sus hijos."* Lutero mismo desde 1529, seguido por Calvino, introdujo la innovación del catecismo, adoptado luego por la Iglesia Católica, que ofrecía un material sencillo para la enseñanza tanto de las nociones religiosas elementales, como de la lectura.

La imprenta permitió que pronto circularan ampliamente los catecismos y otros materiales igualmente sencillos, que apoyaban tanto la religiosidad como el aprendizaje de las primeras letras: libros de horas, silabarios, rudimentos y *civildades* (Cfr. Gaulupeau, 1992: 14).

En este contexto surgió otro tipo de establecimientos, fundamental para entender el desarrollo posterior de los sistemas modernos de educación básica: los colegios de humanidades y liceos.

Desde finales del siglo XV había aparecido en los Países Bajos un nuevo enfoque pedagógico, en las escuelas de los Hermanos de la Vida Común: en ellas *los alumnos se repartían en clases homogéneas que se sucedían anualmente, de la octava a la primera, según un avance regular. Un examen permitía acceder a la siguiente clase.* En 1490 la novedad fue adoptada por Jean Standonck en el Colegio de Montaigu, en el barrio latino de París. El nuevo método fue conocido después como *modus parisiensis*. En 1556 la orden de los Jesuitas, fundada por Ignacio de Loyola en 1540, establece en Billom el primero de muchos colegios nuevos o liceos que marcarán el desarrollo de la educación en Francia y otros lugares. La pedagogía jesuita, codificada en 1599 en la *Ratio Studiorum*, se inspira sin duda en el *modus parisiensis*, cuyas bondades había experimentado personalmente Ignacio de Loyola, que

había sido alumno del Colegio de Montaigu (Gaulupeau, 1992: 28-33).

Las escuelas de primeras letras de esa época, por su parte, no se parecían a los liceos jesuitas ni a las actuales primarias *de organización completa* o con grados (*graded*); eran más parecidas, por el contrario, a nuestras escuelas de *organización o multigrado*. Philip Aries (1960) señala que en el siglo XV la noción de grados era desconocida en lo que se refiere a las escuelas elementales. Éstas aceptaban reducidos números de alumnos de cualquier edad, que estudiaban en un mismo espacio, a cargo de un solo maestro, el cual los atendía individualmente uno tras otro, en función del avance de cada uno, mientras los demás trabajaban por su cuenta.

### *El surgimiento del modelo de las escuelas con grados*

La adopción del sistema de organización que consiste en agrupar a los alumnos de la misma edad, o nivel de avance similar, en grupos relativamente homogéneos, en las escuelas elementales, surgió paulatinamente a lo largo del siglo XVIII, para imponerse en el XIX como la forma preferente de organización escolar.

La masificación de la enseñanza elemental, consecuencia directa de concebirla como un derecho de todo futuro ciudadano, trajo consigo la necesidad de formas de organización que permitieran atender a grandes cantidades de alumnos en forma eficiente. Ese proceso se desarrolló a diferente ritmo en los diversos países de Europa, en paralelo al desarrollo de las ideas de la ilustración. Además de Francia, Inglaterra, Escocia y Prusia primero, y luego los Estados Unidos, tuvieron un papel preponderante en ese proceso.

En Prusia, desde 1717 Federico Guillermo I, el Rey Soldado, expidió un edicto para mejorar la educación pública. En 1806, Prusia fue aplastada por Napoleón en la doble batalla de Jena y Austerlitz; ocupada, corrió el riesgo de ser disuelta. Gracias a la intervención del Zar, Prusia consiguió sobrevivir en el tratado de Paz de Tilsit, firmado en julio de 1807. A partir de ese momento, y con el liderazgo de Nassau y Von Hardenberg, el estado prusiano se reorganizó con una visión moderna, encarnando la esperanza del pueblo alemán frente al poderío de Francia.

El romanticismo y la *kulturkampf* fueron sus expresiones culturales, que tuvieron una dimensión educativa fundamental. La moderna universidad de investigación debe mucho a la Universidad de Berlín, establecida por Humboldt en 1810. Al mismo tiempo se desarrolló un sistema de educación elemental con los rasgos modernos de obligatoriedad y gratuidad, carácter público y laico. La pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fue adoptada como modelo pedagógico propio, la cual retomaba en clave laica las ideas de la Reforma, con la importancia que daba a la educación popular y la lectura (Cfr. Osterwalder, 1994: 4415-4419).

De la obligatoriedad se deriva el carácter masivo de los nuevos sistemas, frente al carác-

ter expresamente minoritario y elitista de sus predecesores; su carácter de servicio público implica que esté a cargo del Estado y, por ende, que sea gratuito al menos para quienes no tienen acceso a otras opciones, y que sea laico o, al menos, que ofrezca la posibilidad de educación laica a quien lo desee, al no depender de manera necesaria de la iglesia o el gremio.

En Prusia, de manera temprana también, se dieron pasos como el establecimiento de la primera normal pública para la formación de maestros profesionales, en 1809; la creación de cátedras de pedagogía en las universidades, como la que ocupó Kant en Göttingen a fines del siglo XVIII, seguido por Herbart a principios del XIX; y, en especial, nuevas formas de organización de las escuelas, por grados (Goodlad y Anderson, 1987: 46).

La problemática de ofrecer educación de manera eficiente a alumnos numerosos de diferentes niveles en ausencia de maestros suficientes fue enfrentada en Gran Bretaña y, en especial, en Escocia, donde la Ilustración tuvo especial vigor, mediante el sistema llamado *monitorial o tutorial*, mejor conocido en nuestro medio como *lancasteriano*. En este modelo el grupo mayor se divide en subgrupos más homogéneos, atendidos por uno de los alumnos más avanzados, los *monitores o tutores*. Las escuelas organizadas por grados fueron un desarrollo natural del sistema de Bell y Lancaster durante el siglo XIX (Cfr. Thomas y Shaw, 1992: 1).

En Francia, el desarrollo del sistema de educación elemental estuvo marcado por el peso que conservó la Iglesia Católica a lo largo de los siglos XVII y XVIII. El Decreto de Luis XIV de 1698 (cfr. artículo citado anteriormente) muestra la importancia que tuvo la lucha contra la Reforma en el desarrollo de las escuelas elementales. De especial importancia fue la obra de religiosos como Juan Bautista de La Salle (1651-1719) quien, a partir de 1688, se dedicó a crear escuelas gratuitas para alumnos pobres. En 1705 La Salle estableció en Rouen un seminario para la formación de maestros de su Instituto de Hermanos de las Escuelas Cristianas. Las escuelas lasallistas se concentraban en las ciudades del norte de Francia, lo que les permitía tener un número considerable de alumnos; lo anterior, junto al ejemplo de la pedagogía usada en los liceos jesuitas, que para entonces acogían a más de la mitad de todos los estudiantes de ese nivel en Francia, permitía que en cada escuela hubiera al menos tres maestros y se formaran grupos homogéneos (Gaulupeau, 1992: 15-16).

Tras la Revolución, y a lo largo del siglo XIX, el desarrollo del sistema educativo francés estuvo marcado por el conflicto entre la Iglesia Católica y las tendencias laicas del pensamiento liberal. Una faceta de esos enfrentamientos fue, justamente, el que opuso a los Hermanos de las Escuelas Cristianas de La Salle, que preferían el sistema de grados, a las escuelas que seguían el modelo tutorial lancasteriano, importado de Inglaterra y Escocia. No debe olvidarse que el conflicto se limitaba a las escuelas ur-

banas. En las zonas rurales la pequeña escuela multigrado, con todas sus carencias, seguía siendo la regla. Sería hasta la Tercera República, a partir de 1870, cuando se establecerían en forma definitiva los lineamientos del moderno sistema de educación elemental. Con las leyes de 1881 y 1882, promovidas por Jules Ferry, quedó finalmente establecida la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad de la enseñanza elemental (Gaulupeau, 1992: 63-82).

Un proceso similar tuvo lugar también en los Estados Unidos durante los últimos años del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, igualmente como respuesta a la necesidad de atender en forma eficiente a cantidades crecientes de niños, en un país cuya población aumentaba en forma explosiva y había asumido con especial vigor las ideas ilustradas que hacían de la educación un derecho universal y el medio por excelencia de movilidad social.

Parece también clara la relación de la nueva forma de organización de las escuelas elementales con las que se aplicaron por la misma época en las empresas, como parte de la revolución industrial. Más que una influencia en una sola dirección, de lo industrial a lo educativo, es probable sin embargo que deba hablarse de una solución similar a una problemática análoga.

Además de las escuelas de un aula surgieron otras de dos plantas, una para la enseñanza de la lectura y otra para la escritura. Por la mañana los niños aprendían a leer en el aula respectiva, mientras las niñas ocupaban la otra para aprender a escribir; por la tarde los grupos cambiaban de lugar. Luego a esa organización se añadió otro criterio de estratificación, según el cual se formaban varios grupos para el aprendizaje de lectura o escritura, según su nivel de avance.

La organización por grados aparece de manera completa y emblemática en la *Grammar School* de Quincy, Massachussets, en 1848. La escuela tenía cuatro plantas, un aula separada para cada maestro y un patio amplio para reuniones generales. El número de alumnos permitía agruparlos en forma homogénea y los maestros no debían ocuparse ya de toda la gama de edades y niveles, sino que cada uno atendía un solo grado; al final del curso los alumnos *pasaban o reprobaban*. Había, además, un director de la escuela en conjunto, un plantel *unificado y con grados*.

Goodlad y Anderson recuerdan que fue Horace Mann, uno de los pioneros de la educación pública norteamericana, quien impulsó lo que sería en ese país el modelo por antonomasia de escuela con grados, en la escuela elemental de Quincy, tras su visita a Prusia en 1843. Cuando la escuela de Quincy se inauguró, algunos de sus promotores afirmaban que su nueva organización sería el modelo a seguir durante los cincuenta años siguientes. Han pasado ya más de 150, y el modelo de organización por grados, lejos de desaparecer, ha llegado a verse como la única forma de estructurar una escuela (Cfr. Goodlad y Anderson, 1987: 45-48).

### *Generalización del nuevo modelo y persistencia del antiguo*

La nueva forma de organización, por grados, se impuso pronto como el modelo al que debería tenderse, en tanto que el viejo sistema de escuelas de una sola aula fue quedando relegado a la condición de solución de segundo orden, cuando el modelo de grados no podía implementarse por falta de alumnos o maestros suficientes, en poblaciones pequeñas y retiradas. En Estados Unidos para 1860 el sistema había sido adoptado en muchos lugares, especialmente en las ciudades; para 1870 el péndulo había oscilado al otro extremo, de modo que lo que era excepción se volvió la regla, según Shearer (citado por Goodlad y Anderson, 1987: 49).

Las escuelas de organización multigrado, sin embargo, siguieron siendo numerosas. En Francia, por ejemplo, la obligatoriedad de la educación elemental fue establecida por ley en 1881, y se estima que, de un total de casi 52 mil primarias públicas que había en 1900, unas 45 mil, casi el noventa por ciento, eran multigrado. El porcentaje disminuyó lentamente, para 1939 era cercano al sesenta por ciento y en 1990 era todavía de 22 por ciento (Brunswic y Valérien, 2004: 23). En países extensos, donde las poblaciones pequeñas y remotas son especialmente numerosas, las escuelas de un solo maestro siguen siendo parte importante del sistema educativo.

En la segunda mitad del siglo XX los países más desarrollados, que habían conseguido ya la escolarización completa de su población al menos con la enseñanza elemental, comenzaron a tomar medidas para que toda escuela tuviera todos los grados, considerando que la solución multigrado implicaba inevitablemente menos calidad.

Brunswic y Valérien señalan que, a partir de 1960, y comenzando en Suecia, los países industrializados extendieron la práctica de usar autobuses escolares para transportar a los niños de localidades pequeñas a escuelas ubicadas en lugares estratégicos, en los que había escuelas de organización completa (op.cit., 2004: 24).

Por las mismas fechas, en cambio, en países de menor desarrollo, donde la cobertura completa de la demanda potencial de educación elemental estaba todavía lejos de alcanzarse, con una situación agravada por la explosión demográfica de la segunda mitad del siglo XX, surgieron iniciativas para la creación de escuelas multigrado en lugares remotos, buscando alcanzar la escolarización universal de la población.

Es significativo que los ministros que asistieron a la Conferencia Internacional sobre Educación Pública convocada en 1961 por la UNESCO adoptaron la recomendación N° 52, sobre la organización de las escuelas primarias de un solo maestro. Teniendo en cuenta, por una parte, que las circunstancias que llevan a la existencia de ese tipo de escuelas no desaparecerán en poco tiempo y, por otra, que es necesario ofrecer la oportunidad de terminar la primaria a todos los niños, la recomendación considera *que es urgentemente necesario transformar las escuelas incompletas de un solo maestro*

en escuelas completas de un solo maestro (En Brunswic y Valérien, 2004, Apéndice 1, pp. 106-115).

A lo largo del siglo XX, y en forma paralela al proceso antes descrito, hubo siempre educadores que destacaron la imposibilidad de forzar a todos los niños a recorrer de manera uniforme cierto grado a cierta edad, dadas las grandes diferencias del desarrollo de cada persona. Por ello diversos modelos pedagógicos han propuesto, con diversos matices, formas de organización en las que no se distinguen grados con la claridad y rigidez del modelo más extendido en la actualidad. Fue el caso de las propuestas de Dewey, Montessori o Francisco Ferrer, así como de los planes Winnetka y Dalton (Cfr. Oakes y Heckman, 1994; Anderson y Purdon, 1994).

Por otra parte, con antecedentes desde las décadas de 1930 y 1940, y en forma más sistemática en las de 1950 y 1960, en Estados Unidos y otros países el modelo de escuela sin grados ha vuelto a ser valorado y ponerse en práctica en escuelas con alumnos y maestros suficientes para tener varios grados, pero que consideran preferible, pedagógicamente, manejar grupos de edades diversas, propiciando la interacción de alumnos mayores y menores, así como el trabajo individual y en grupo. (Goodlad y Anderson, 1987: 52-56)

## CONCLUSIÓN: LOS RETOS DEL MULTIGRADO EN EL MÉXICO DE HOY

En México, como ocurre en países de nivel de desarrollo similar o inferior, lejos de desaparecer las escuelas multigrado siguen siendo numerosas. En unos países forman todavía la mayoría de los planteles; en muchos, sobre todo de los llamados en vías de desarrollo, constituyen una proporción considerable del total, si bien la de los alumnos que estudian en ellos es menor, dado su reducido tamaño promedio. Incluso en los países más desarrollados las escuelas de este tipo son todavía muchas, pues se destinan a la atención de niños que viven en localidades alejadas de las ciudades.

Por otra parte, un componente reciente incide en que la cantidad de escuelas rurales pequeñas no disminuye, sino que incluso se incrementa: se trata de la creciente preocupación por los problemas ambientales y de convivencia en las grandes ciudades. Esto, junto con las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías contemporáneas de cómputo y telecomunicaciones, están acarreado un cambio en las tendencias poblacionales de varios países, en beneficio de las zonas rurales, con la consecuente revaloración de la pequeña escuela multigrado.

Por ello es importante repensar los modelos vigentes para ese tipo de servicios educativos. Al respecto, Thomas y Shaw (1992: 32) señalan que *las prácticas de enseñanza efectivas deberán variar según la cultura local, la preparación de los maestros y la disponibilidad de materiales de apoyo*. Estos autores enumeran luego los elementos necesarios para el éxito de un programa de escuelas multigrado, como sigue:

- ◆ *Sin embargo, la investigación internacional ha confirmado los beneficios de las siguientes prácticas, que forman el núcleo central de cualquier programa efectivo de enseñanza multigrado: apoyo de los alumnos de menor nivel por parte de los avanzados; aprendizaje auto-dirigido; buena preparación de las lecciones por los maestros; ambiente favorecedor del aprendizaje; evaluación y retroalimentación frecuentes.*
- ◆ *La implementación exitosa de programas multigrado implica consecuencias para el ambiente de la escuela: necesidad de bibliotecas de aula y escuela; acceso a materiales de apoyo para los profesores; de ser posible, acceso a apoyo por radio; organización física del aula apropiada; definición adecuada del grupo de alumnos.*
- ◆ *A nivel regional o local, deberá haber apoyo pedagógico para los maestros; supervisión calificada; una red de apoyo administrativo; autoridad descentralizada; y buenas relaciones entre la escuela y la comunidad.*
- ◆ *A nivel nacional, deberá existir una política consistente; programas de formación de maestros y supervisores; un sistema de incentivos para los maestros; libros de texto y materiales de apoyo adaptados a las necesidades de las escuelas multigrado.*

Es digno de mención que el modelo de las primarias comunitarias desarrollado en México por el Conafe, desde su concepción en 1971-1972, y los inicios de su operación en 1973, se caracteriza por rasgos que coinciden plenamente con los que incluye la recomendación de la UNESCO.

Para terminar este trabajo se enumeran algunos puntos a tener en cuenta en el futuro, tanto para la investigación como para la definición de políticas en relación con las escuelas multigrado.

- ◆ Parece importante, en primer lugar, detectar si la tendencia al incremento del número de localidades minúsculas, observado en la década de 1990 a 2000, ha seguido presente en los primeros años de la década de 2000. Las diferencias entre las entidades federativas en este sentido permitirán a los tomadores de decisiones definir mejor las políticas compensatorias que ayuden a mitigar las circunstancias desfavorables del entorno en tales poblaciones.
- ◆ En segundo lugar, en estudios futuros habrá que considerar la variable *número de docentes* (para distinguir escuelas unidocentes, bidocentes, y demás, dentro de la categoría de multigrado), de manera que se pueda comparar la situación del multigrado de Conafe con el de las primarias generales o indígenas.
- ◆ En tercer lugar parece fundamental analizar los ajustes que necesita, para seguir siendo efectivo, un modelo que en sus inicios fue innovador y que ha mostrado sus bondades a lo largo de más de treinta años.
- ◆ En particular habrá que analizar lo relativo a los instructores comunitarios, que constituyen un elemento central del modelo Conafe. Miles de jóvenes han vivido la experiencia de ser instructores, y luego han hecho estudios adicionales que les han permitido des-

empeñarse en el campo laboral como elementos valiosos para la sociedad. Este resultado es importante por sí mismo, además de haber logrado que muchos miles de niños más tuvieran acceso a la primaria, lo que de otra forma les hubiera estado vetado. Al mismo tiempo, la preparación de los instructores y el apoyo que reciben puede ser el punto más débil del modelo, el cual necesita revisarse para que los resultados sean mejores en el futuro.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, ROBERT H. y D. M. PURDOM (1994). Nongraded curriculum. En Husén y Postlethwaite, (Eds.) (1994) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford – New York. Teachers College, Columbia University: 4155-4157.
- ARIES, PHILIPPE (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París. Seuil.
- BACKHOFF E., ANDRADE, E.I., MONROY, L., TONAMACHI, M.L., BOUZAS, A., SANCHEZ, A. Y PEON, M. (2005). *Estudio comparativo de los niveles de rendimiento en lectura y matemáticas en 6° de primaria y 3° de secundaria en 2000 y 2005*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- BRUNSWIC, ÉTIENNE y JEAN VALÉRIEN (2004). *Multigrade schools: improving access in rural Africa?* Paris. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- COLLINS, RANDALL (1990). *Cuatro tradiciones sociológicas*. México, UAM.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ (2003). *Contextualización sociocultural de las escuelas de la muestra de estándares nacionales (1998-2002)*. México. INEE.
- GAULUPEAU, YVES (1992). *La France a l'école*. Paris. Gallimard.
- GOODLAD, JOHN I. y ROBERT H. ANDERSON (1987). *The Nongraded Elementary School*. Reedición con una nueva introducción de la edición de 1963, revisada de la original de 1959. Nueva Cork. Teachers College, Columbia University.
- HUSEN, TORSTEN y T. S. N. POSTLETHWAITE (Eds.) (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford-New York, Pergamon. 2ª ed. 12 vols.
- INEE (2003). *La Calidad de la Educación Básica en México. Primer Informe Anual 2003*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2004). *La Calidad de la Educación Básica en México. Resultados de Evaluación Educativa 2004*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2005a). *La Calidad de la Educación Básica en México. Informe Anual 2005*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2005b). *Panorama educativo de México, 2005*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- JOHANNESSON, K. (1994). *Quintilian and Education*. En Husén y Postlethwaite, 1994: 4887-4890.

- MARTÍNEZ RIZO, FELIPE (2004). La Comparabilidad de los Resultados de las Pruebas Nacionales de Lectura y Matemáticas, 1998-2003. *Cuadernos de Investigación*, N° 10. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- OAKES, JEANNE y P. E. HECKMAN (1994). Age Grouping of Students. En Husen y Postlethwaithe, 1994: 227-230.
- OSTERWALDER, F. (1994). Pestalozzi and Education. En Husén y Postlethwaithe, 1994: 4887-4890.
- THOMAS, CHRISTOPHER y CHRISTOPHER SHAW (1992). *Issues in the Development of Multi-grade Schools*. World Bank Technical Paper N° 172. Washington. The World Bank, The International Bank for Reconstruction and Development.

## TÍTULOS DE ESTA COLECCIÓN:

- 1.- *Los resultados de las pruebas de PISA*  
**Martínez Rizo, Felipe.**
- 2.- *Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998-2002*  
**Muñoz I, Carlos et al.**
- 3.- *Contextualización sociocultural de las escuelas de la muestra de estándares nacionales (1998-2002).*  
*\_\_\_\_\_ Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la Educación Primaria de México. Un análisis de tres niveles.*  
*\_\_\_\_\_ Perfil de las escuelas primarias eficaces de México (2001)*  
**Fernández, Tabaré.**
- 4.- *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias Naturales (TIMSS): resultados de México en 1995 y 2000*  
**Backhoff, Eduardo y G. Solano.**
- 5.- *Estudio Sobre las Desigualdades Educativas en México: la Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes*  
**Treviño, Ernesto y G. Treviño.**
- 6.- *Evaluación inicial de los procesos de calibración y equiparación de las pruebas del proyecto de estándares nacionales.*  
**Magriñá, Antonio.**
- 7.- *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México.*  
**Cervini, Rubén.**
- 8.- *Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior*  
**Antonio, Rocío.**
- 9.- *El proyecto PISA: su aplicación en México*  
**Vidal, Rafael, et. al.**
- 10.- *La Comparabilidad de los Resultados de las Evaluaciones. Importancia y Dificultad de la Equiparación*  
**Martínez Rizo, Felipe.**
- 11.- *Marginación y rezago educativo en México.*  
**Ávila, José Luis.**
- 12.- *Pruebas y rendición de cuentas*  
**Martínez Rizo, Felipe.**
- 13.- *Panorama Educativo 2004. La edición 2004 de Education at a Glance de la OCDE*  
**Martínez Rizo, Felipe.**
- 14.- *El Diseño de Sistemas de Indicadores Educativos: Consideraciones Teórico- Metodológicas*  
**Martínez Rizo, Felipe.**
- 15.- *La telesecundaria mexicana: desarrollo y problemática actual*  
**Martínez Rizo, Felipe.**
- 16.- *Sobre la difusión de resultados por escuela*  
**Martínez Rizo, Felipe.**
- 17.- *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale): nueva generación de pruebas nacionales*  
**Backhoff Escudero, Eduardo.**
- 18.- *La Educación Mexicana en Education at a Glance 2005*  
**Martínez Rizo, Felipe.**
- 19.- *Metodología para evaluar la calidad de las traducciones de las pruebas internacionales: el caso mexicano de TIMSS-1995*  
**Guillermo Solano-Flores, Eduardo Backhoff Escudero y Luis Ángel Contreras-Niño**
- 20.- *Acerca de la Validez de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)*  
**María Araceli Ruiz-Primo, Jesús M. Jornet Meliá y Eduardo Backhoff Escudero**
- 21.- *Pruebas de selección y pruebas para evaluar escuelas: nuevas consideraciones sobre su uso y la difusión de sus resultados*  
**Martínez Rizo, Felipe.**
- 22.- *Promedio de escolaridad y nivel de desigualdad de años de escolaridad en las entidades y municipios de la República Mexicana*  
**Adán Moisés García Medina (con la colaboración de Edna Huerta Velásquez)**

## LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

Durante la década pasada nacieron y se fortalecieron en Latinoamérica los sistemas nacionales de evaluación educativa ante el desafío de contar con información apropiada sobre los conocimientos y competencias que los estudiantes adquieren en sus escuelas.

La mayoría de estos sistemas de evaluación han venido justificando su creación bajo la premisa de contribuir a la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo. Así, el propósito fundamental es utilizar la información que arroja la evaluación, para rediseñar o ajustar políticas, planes, programas y prácticas pedagógicas y de gestión escolar.

Hacer bien la evaluación y difundirla suficientemente para que sus resultados sean utilizados en la toma de decisiones apropiadas, es de gran valor para el mejoramiento de las escuelas. Esto es lo que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aporta a la educación mexicana.

Es necesario el diálogo entre personas e instituciones de diferentes sectores y de distintos países, capaces de desarrollar pensamiento crítico, promover debates, crear y fortalecer propuestas innovadoras, y unir esfuerzos encaminados a la búsqueda de una educación de calidad. A tal empeño contribuye también el INEE con la publicación de esta *Colección de Cuadernos de Investigación*, integrada por estudios técnicos, en los cuales convergen sustantivas aportaciones de especialistas en evaluación educativa de México y otros países.

