

Multigrado en derecho propio

Multigrade in its own right

*María del Mar Estrada Rebull**

RESUMEN

Con apoyo de la literatura, la estadística y otras fuentes disponibles, el texto presenta un panorama de las escuelas multigrado en educación básica en México, para mostrar la importancia de atender el tema desde la política educativa. Se inscribe el caso mexicano como parte de un patrón en el ámbito mundial, en el que se instalan escuelas multigrado para cubrir la demanda en zonas rurales, marginadas e indígenas (en la región) con baja densidad poblacional, pero sin las condiciones necesarias para su funcionamiento, con lo cual se destinan las peores oportunidades educativas a los alumnos más pobres. Se presenta el tamaño relativo del multigrado en el Sistema Educativo Nacional (destacablemente, en primaria, alrededor de 44% de las escuelas son multigrado, y atienden a casi uno de cada diez niños y niñas en el nivel). Se exponen algunas de las condiciones que redundan en sus bajos resultados educativos: la inequidad en los insumos respecto de otras escuelas y la falta de modelos pedagógicos y de gestión acordes con sus características –si bien se presentan muchas de las iniciativas recientes para su atención–. El texto concluye que es necesario un replanteamiento del multigrado que considere estos elementos, si se aspira a ofrecer una educación de calidad a estos sectores de la población.

Palabras clave: multigrado, educación rural, educación indígena, educación básica, equidad

ABSTRACT

Based on the literature, statistics and other available sources, this work presents an overview of multigrade schools in basic education in Mexico, in order to stress the importance of addressing this issue from an education policy perspective. The Mexican case falls within a worldwide pattern in which multigrade schools are created to meet demand in rural, disadvantaged, and –within the Latin American region– indigenous areas of low population density. However, these schools operate with inadequate conditions, providing poorer students with poorer educational opportunities. Multigrade relative size within the National Education System is shown: notably, around 44% of primary schools are multigrade, and they serve nearly one out of ten children at this level. Some of the conditions resulting in poor academic results are described (i.e., supply disparity in comparison with other schools, and lack of adequate educational and management models) but many recent initiatives to solve these are presented as well. The article concludes that multigrade education needs to be reconsidered taking into account the previous issues, if a quality education for these segments of the population is to be offered.

Key words: multigrade, rural education, indigenous education, basic education, equality

* Centro de Estudios Educativos.

Las escuelas de organización multigrado son aquellas en las que un docente atiende a más de un grado. Están presentes en localidades pequeñas, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costeable conformar un grupo para cada grado. En ellas, por lo general, no existe otro personal que el maestro o maestros, con lo cual estos asumen también las funciones directivas, administrativas y de mantenimiento, entre otras.

La escuela multigrado es una respuesta a la necesidad de ampliar la cobertura hacia las regiones y las localidades de menor densidad poblacional, más rurales y más pobres, y en el caso de América Latina, las más indígenas (Rodríguez, 2004: 131-132). Puesto que el modelo dominante en los sistemas educativos actuales es el de la escuela graduada, en la cual un profesor atiende a un solo grupo y a un solo grado, la escuela multigrado está supe-
ditada a la primera. No cuenta con un modelo propio, sino que adapta, en la medida de lo posible, lo dispuesto para la escuela de organización completa (incluyendo una formación docente enfocada exclusivamente en el modelo unigrado), y en consecuencia enfrenta diferentes retos y dificultades.

En buena medida, la escuela multigrado pasa inadvertida para la política educativa, a pesar de sus características únicas, y de que representa una porción significativa del total de escuelas, como veremos más adelante. Por otro lado, estas escuelas, que atienden a algunas de las poblaciones más pequeñas, remotas y empobrecidas, trabajan en las peores condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales.¹

Por este cúmulo de situaciones, las escuelas multigrado están asociadas a bajos resultados en el aprendizaje de los niños.² Es

¹ En el caso mexicano, “Existe una relación inversa entre el tamaño de la localidad y el acceso a los servicios de infraestructura mínimos en las escuelas: en comunidades de menos de 100 habitantes, solo una de cada cinco cuenta con las condiciones mínimas para funcionar, mientras que en las localidades de 15 mil habitantes y más, esto es cierto para 85% (Cuestionario de directores, ENLACE 2013)” (INEE, 2014: 61).

² No suele darse un seguimiento específico a los resultados de las escuelas multigrado que, en parte, coinciden con las escuelas rurales e indígenas. En las estadísticas de logro se da cuenta de la modalidad, pero rara vez se distingue el tipo de organización, lo cual contribuye a esconder el fenómeno. Sin embargo, se han hecho algunos ejercicios en este sentido. Por ejemplo, el estudio de Mancera, Sema y Priede (2008), concluye que entre los becarios del programa Oportunidades, el hecho de estudiar en escuelas indígenas, multigrado o comunitarias representa una grave brecha en cuanto al aprendizaje respecto de otros becarios. También se han analizado los resultados de Excale 2006, donde las escuelas

común que los maestros multigrado mexicanos comparen sus resultados con los de las escuelas “grandes”, puesto que en general consideran que estas funcionan mejor y que en ellas los niños aprenden más. Se sabe que las expectativas de los docentes influyen en los resultados educativos, por lo que, en este caso, su percepción de que las escuelas multigrado son “de segunda” puede repercutir en el logro de los alumnos (Little, 2006: 7-8).

Así, si bien la política de crear escuelas multigrado ha contribuido a expandir la cobertura a poblaciones antes desprovistas de educación formal, la manera en que se ha hecho lleva a que el Estado ofrezca, sistemáticamente, las peores oportunidades educativas a los estudiantes más pobres, con lo cual se reproduce la desigualdad, en lugar de que se verifique la función redistributiva e igualadora de la educación.

Lo anterior no es un fenómeno exclusivamente mexicano. Las escuelas multigrado cuentan con una presencia significativa —en ocasiones hasta mayoritaria— en buena parte de los países, y el patrón que acabamos de describir se repite no solo en nuestra región (Rodríguez, 2004: 131), sino en muchas otras del mundo, con algunas excepciones (Little, 2006: 3-7). Podríamos considerar que este patrón es “multigrado por necesidad”, pues surge del requerimiento de la expansión del servicio, y los maestros no tienen más remedio que idear estrategias para enfrentar su labor.³

Sin embargo, existe también el “multigrado por elección”. Hay numerosas iniciativas que reivindican el potencial pedagógico de la organización multigrado, y las escuelas pequeñas pueden representar también ventajas especiales (Quílez y Vázquez, 2012: 7). Últimamente se han multiplicado los estudios y las pro-

multigrado obtienen puntajes más bajos, aun controlando para entornos rurales e indígenas (en español, 3° grado, en cambio, las multigrado urbanas obtuvieron puntajes más altos que las no multigrado) (Santos, 2007).

³ Hay casos de maestras y maestros multigrado que convierten su trabajo en materia de estudio, reflexión y generación de mejores prácticas. Berenice Ortiz, maestra en una primaria unitaria en el municipio de Acatlán, Hidalgo, no solo sistematiza los retos que enfrenta y sus alternativas de solución, sino también las ventajas que encuentra en el trabajo con organización multigrado: riqueza y colaboración en el aula, dada la diversidad de edades de los alumnos; una visión global del currículo por parte del docente, derivada de la revisión constante de los programas de diferentes grados; recuperación de los conocimientos de los alumnos y la comunidad (con mención especial en el caso de las indígenas); posibilidad de fomentar el trabajo autónomo, y de dar seguimiento al aprendizaje de los mismos alumnos en periodos más prolongados (2012: 27-30).

puestas internacionales para instalar escuelas multigrado, tanto urbanas como rurales: “Esto se debe a que se ha demostrado que cuando las escuelas multigrado se instalan de manera correcta, han resultado particularmente útiles en proveer una educación de calidad, especialmente a los niños que viven en áreas remotas” (Rosas, 2009: 2). Es probable que el caso más emblemático de un modelo ya consolidado para escuelas rurales multigrado, que en un inicio lo fueron “por necesidad”, sea la Escuela Nueva de Colombia, un modelo integral que contempla la participación y la organización de los niños, la gestión pedagógica, los materiales, la relación de la escuela con la comunidad y la formación y el trabajo colegiado de los docentes (Forero-Pineda, Escobar-Rodríguez y Molina, 2006; Mogollón y Solano, 2011; Fuenlabrada y Weiss, 2006: 120-121).

EL MULTIGRADO EN MÉXICO



Comencemos por describir la proporción que representan las escuelas multigrado en el Sistema Educativo Nacional.⁴ Antes, hay que tener presente que en México existen *dos* tipos de multigrado para los niveles de preescolar y primaria. Ambos atienden las localidades más pequeñas y marginadas, pero son muy diferentes entre sí. Por un lado, están las escuelas estatales y federales (generales e indígenas) atendidas por los mismos docentes que el resto de las escuelas de educación preescolar y primaria, con el mismo modelo y el mismo currículo, como hemos dicho. Por otro lado, existen los *cursos comunitarios*, que atienden a comunidades todavía más pequeñas. No dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), y no son atendidos por docentes, sino por *instructores comunitarios*: jóvenes egresados de secundaria o preparatoria que prestan este servicio por uno o dos años a cambio de una modesta beca para continuar sus estudios. Los cursos comunitarios cuen-

⁴Todos los datos de esta sección corresponden a los presentados por el INEE para el ciclo 2011/2012. Para un tratamiento detallado de los mismos, y de su evolución en tres ciclos de referencia (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012), véase INEE, 2012a: 362-381.

tan con modelo y materiales propios, pero estos, en combinación con otros elementos del contexto, los insumos y los procesos involucrados, redundan en los resultados educativos más bajos en todo el sistema (Urrutia, 2014).

CUADRO 1. Escuelas preescolares, según número de grados y de docentes, ciclo 2011-2012

<i>Generales</i>				
	<i>Número de grados</i>			
<i>Número de docentes</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>Total de escuelas</i>
1	473	5 533	9 593	15 599
2	55	6 169	7 557	13 781
3 y más	32	11 039	19 856	30 927
Todas	560	22 741	37 006	60 307
<i>Indígenas</i>				
	<i>Número de grados</i>			
<i>Número de docentes</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>Total de escuelas</i>
1	5	588	4 732	5 325
2	1	145	2 131	2 277
3 y más	0	150	1 855	2 005
Todas	6	883	8 718	9 607

Fuente: INEE, 2012a: 367-368.

En más de una tercera parte de los preescolares generales, y en más de tres cuartas partes de los preescolares indígenas, el número de docentes es menor al de los grados impartidos. Es significativa también la proporción de escuelas en ambas modalidades, en que un solo maestro atiende los tres grados, y 100% de los preescolares comunitarios (incluyendo los que imparten uno, dos, o los tres grados) son también unitarios (INEE, 2012b). En conjunto, alrededor de 38.8% de los preescolares son unitarios, y atienden a 9.5% de la matrícula en el nivel (INEE, 2012a: 364).

Veamos cuál es la participación de las primarias multigrado en el conjunto de las primarias, así como el peso específico de las primarias multigrado generales, indígenas y comunitarias. Se resaltan en negritas las entidades donde la proporción de primarias multigrado excede 50%. Cabe advertir que la siguiente estadística solo considera las primarias unitarias, bidocentes y tridocentes.

CUADRO 2. Porcentaje de primarias multigrado, 2011-2012

<i>Entidad</i>	<i>Primarias generales multigrado, del total de primarias</i>	<i>Primarias indígenas multigrado, del total de primarias</i>	<i>Primarias comunitarias, del total de primarias</i>	<i>Primarias multigrado, del total de primarias</i>
Aguascalientes	18.4	0	6.8	25.2
Baja California	7.8	1.1	1.6	10.5
Baja California Sur	24.8	0	9.8	34.6
Campeche	27.4	5.3	14	46.7
Coahuila	23.6	0	4.8	28.4
Colima	23.6	0	9	32.5
Chiapas	20.3	24.3	25.2	69.8
Chihuahua	22.4	9.7	12.6	44.7
Distrito Federal	9.1	0	n.a.	9.1
Durango	35.8	7.2	20.6	63.6
Guanajuato	31.5	0	7.6	39.1
Guerrero	25.3	8.8	15.5	49.5
Hidalgo	24.9	12.3	16	53.1
Jalisco	31.9	1.3	7.1	40.4
México	14.1	0.9	4.2	19.2
Michoacán	32.1	1.3	14.6	48.0
Morelos	17.8	0.5	4.5	22.8
Nayarit	23.4	10.1	17.2	50.8
Nuevo León	21	0	4.3	25.2
Oaxaca	21	19.1	13.6	53.6
Puebla	24.2	11.5	8.5	44.2
Querétaro	25.5	3.1	16.4	45.0
Quintana Roo	16.2	7.4	6.1	29.6
San Luis Potosí	34.9	7.1	18.5	60.5
Sinaloa	37	0.5	15	52.5
Sonora	20.9	4.6	4	29.5
Tabasco	42	2.8	9.1	53.9
Tamaulipas	34.9	0	7.9	42.8
Tlaxcala	15.7	0.3	9.7	25.7
Veracruz	36.3	7.2	10.7	54.3
Yucatán	13	8.5	8.4	29.9
Zacatecas	44.2	0	12.9	57.1
Nacional	26.1	6.7	11.5	44.3

Fuente: INEE, 2012a: 371.

Aproximadamente 44.3% de las primarias en el país funcionan con uno, dos o tres docentes. En ocho de los estados, esta proporción es de más de 50%. Si no tomáramos en cuenta los cursos comunitarios, sino solo las primarias generales e indígenas multigrado, tendríamos, en el país, 32.8% de primarias multigrado, y más de 40% en Chiapas, Durango, Oaxaca, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Zacatecas.

Ahora bien, el peso de las escuelas multigrado es diferente en cada modalidad. Aproximadamente 33.3% de las primarias generales tiene de uno a tres docentes (INEE, 2012f), y en 41.1% al menos uno de los docentes atiende más de un grado (este dato incluye las escuelas tetra y pentadocentes) (INEE, 2012i). En el caso de las primarias indígenas, estos porcentajes ascienden a 66.4% (INEE, 2012g) y 77.4% (INEE, 2012j), respectivamente, mientras que 100% de las primarias comunitarias son multigrado –en general, con un solo instructor, y rara vez con más de dos (INEE, 2012h).

Revisemos el peso del multigrado en primaria (escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes) según la proporción de alumnos atendidos.



CUADRO 3. Porcentaje de alumnos en primarias multigrado por modalidad, 2011-2012

<i>Entidad federativa</i>	<i>Alumnos de primaria en multigrado</i>	<i>Alumnos de primarias generales en multigrado</i>	<i>Alumnos de primarias indígenas en multigrado</i>	<i>Alumnos de primarias comunitarias en multigrado</i>
Aguascalientes	5.2	4.8	n.a.	100.0
Baja California	2.1	1.8	8.3	100.0
Baja California Sur	4.9	4.6	n.a.	100.0
Campeche	12.0	9.8	63.3	100.0
Coahuila	5.0	4.8	n.a.	100.0
Colima	5.5	5.2	n.a.	100.0
Chiapas	25.3	15.0	39.4	100.0
Chihuahua	8.1	5.3	52.9	100.0
Distrito Federal	2.0	2.0	n.a.	n.a.
Durango	15.8	12.2	64.9	100.0
Guanajuato	7.9	7.5	4.9	100.0
Guerrero	12.8	9.6	18.5	100.0
Hidalgo	13.4	9.7	31.0	100.0
Jalisco	6.3	5.7	43.0	100.0

<i>Entidad federativa</i>	<i>Alumnos de primaria en multigrado</i>	<i>Alumnos de primarias generales en multigrado</i>	<i>Alumnos de primarias indígenas en multigrado</i>	<i>Alumnos de primarias comunitarias en multigrado</i>
México	2.9	2.5	19.4	100.0
Michoacán	10.0	9.2	7.7	100.0
Morelos	5.0	4.6	14.7	100.0
Nayarit	13.1	9.1	49.7	100.0
Nuevo León	2.2	2.1	n.a.	100.0
Oaxaca	16.3	10.4	29.0	100.0
Puebla	10.0	6.9	36.3	100.0
Querétaro	9.8	8.2	29.8	100.0
Quintana Roo	5.7	4.1	57.4	100.0
San Luis Potosí	16.8	13.8	41.9	100.0
Sinaloa	12.7	11.7	26.6	100.0
Sonora	5.2	4.4	39.5	100.0
Tabasco	17.5	16.5	30.5	100.0
Tamaulipas	7.9	7.5	n.a.	100.0
Tlaxcala	4.7	3.9	5.1	100.0
Veracruz	16.7	14.1	33.2	100.0
Yucatán	5.2	3.6	27.9	100.0
Zacatecas	14.7	13.9	n.a.	100.0
Nacional	9.2	7.1	32.5	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en INEE, 2012c, 2012d, 2012e.

Casi uno de cada diez niños y niñas en México, en primaria, estudia en escuelas multigrado. Este porcentaje aumenta ostensiblemente a tres de cada diez en el caso de los que estudian en primarias indígenas. Como puede observarse, en muchas de las entidades esta proporción es mucho mayor (se destacan en negritas).

En el nivel secundaria, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) resalta el caso de las telesecundarias, que son las que pueden presentar una organización multigrado. Las telesecundarias, que atienden localidades pequeñas sí cuentan con un modelo propio, en el que, en lugar de maestros por asignatura, hay un maestro por grado. Entonces, por definición, no son escuelas multigrado; pero cuando los grupos son pequeños, se asigna un solo maestro para atender dos, o hasta los tres grados, sin ninguna previsión para enfrentar esta situación. Se trata de un fenómeno relevante y poco visible. En el siguiente cuadro

se muestran sus dimensiones. Se destacan en negritas los casos de entidades donde la proporción de telesecundarias unitarias y bidocentes que imparten los tres grados es mayor a 50%.

CUADRO 4. Porcentaje de telesecundarias multigrado, 2011-2012

<i>Entidad</i>	<i>Telesecundarias multigrado, del total de telesecundarias</i>
Aguascalientes	15.5
Baja California	39.8
Baja California Sur	39.6
Campeche	21.0
Coahuila	61.4
Colima	6.8
Chiapas	1.7
Chihuahua	51.7
Distrito Federal	0.0
Durango	64.1
Guanajuato	7.5
Guerrero	18.5
Hidalgo	14.7
Jalisco	17.2
México	5.3
Michoacán	3.9
Morelos	5.2
Nayarit	39.1
Nuevo León	16.5
Oaxaca	6.1
Puebla	6.4
Querétaro	0.0
Quintana Roo	15.3
San Luis Potosí	39.9
Sinaloa	19.7
Sonora	56.5
Tabasco	12.1
Tamaulipas	23.5
Tlaxcala	2.8
Veracruz	12.3
Yucatán	2.7
Zacatecas	59.9
Nacional	18.2

Fuente: INEE, 2012a: 377.



Los alumnos atendidos en telesecundarias unitarias y bido-centes representan alrededor de 5.9% de la matrícula de secundaria en general (*ibíd.*: 364).

Tras estos datos sobre el peso del multigrado dentro de la educación básica, revisemos algunas de sus características y peculiaridades. Un primer punto a considerar es el hecho de que las escuelas multigrado se encuentran en comunidades pequeñas y rurales (sean o no indígenas). Fuenlabrada y Weiss reparan en que, a pesar de ser más parecidas en esto a los cursos comunitarios del Conafe que a las escuelas urbanas, las multigrado no lo contemplan como algo constitutivo de su modelo (2006: 27). En efecto, los saberes, las necesidades y las realidades de las comunidades rurales, junto con el tipo de relación escuela-comunidad que puede darse en estos contextos, son elementos que pueden asumirse y aprovecharse, o bien ignorarse e incluso tornarse obstáculos para la gestión y el aprendizaje.

Un segundo tema es que, por su tipo de organización, las escuelas multigrado presentan graves retos para los docentes, que se reflejan en limitantes para el aprendizaje de los alumnos cuando no existen las condiciones adecuadas. Un amplio estudio realizado por la SEP (2005) encontró que en estas escuelas no se lograba abordar más allá de 50% de los contenidos del plan y programas de estudio, y que los contenidos se trataban superficialmente, debido a una reducción en el tiempo efectivo de enseñanza. Esto obedecía a la frecuente ausencia de los maestros por diversos motivos,⁵ y a que ellos y los alumnos debían atender otras tareas dentro de la misma escuela. Se identificó también que los docentes enfrentaban dificultades para gestionar el trabajo simultáneo para varios grados, y que los niños frecuentemente se encontraban en espera mientras el maestro atendía otros grados. La planeación resultaba también compleja, ya que los profesores debían conocer e integrar los planes, programas y materiales de todos los grados que atendían. Se apreciaban prácticas de enseñanza y de evaluación alejadas de los enfoques deseables (centradas en la repetición y en ejercicios mecánicos que no favorecían el apren-

⁵ A partir de las últimas reformas se ha puesto gran énfasis en la normalidad mínima, y en que los maestros no se ausenten de su centro de trabajo en días de clase, por lo que es posible que este problema se haya reducido considerablemente.

dizaje reflexivo), así como desfases en el grado de dificultad de las actividades planteadas a los niños, según su grado. Queda por determinar si ha habido cambios significativos en alguno de estos rubros desde entonces.

Otra dificultad característica proviene de la alta rotación de maestros, debido a que, por lo general, se envía a las escuelas más remotas a los docentes noveles, quienes buscan moverse rápidamente a otras localidades más cercanas a sus lugares de residencia; e incluso muchos de los que ya tienen tiempo laborando buscan constantemente esa posibilidad. Gran parte de estos cambios se daba incluso a medio ciclo, afectando el aprendizaje de los alumnos (cabe advertir que la reciente Ley General del Servicio Profesional Docente determina que no puede haber cambios de adscripción durante el ciclo escolar). Se han intentado diversas estrategias para promover el arraigo de los docentes, aunque han sido aisladas (Fuenlabrada y Weiss, 2006: 30), por lo que queda pendiente atender de manera integral el asunto.

El INEE ha relevado otra situación de las escuelas cuya estructura está basada solo en docentes —la mayor parte de ellas, multi-grado—, como una limitante para que estas garanticen el derecho a una educación de calidad: no cuentan con “docentes especiales” (de educación física, artística, tecnológica y de idiomas) ni con personal directivo. Ante esto, el INEE considera que:

... algunas actividades formativas y de gestión de la escuela deberían ser llevadas a cabo por personal externo, para no restar tiempo a las labores pedagógicas y aprovechar la jornada escolar. En el caso extremo de escuelas con un solo docente, el SEN tendría que asegurar el funcionamiento eficiente de redes de asistencia y orientación para desarrollar las labores directivas y pedagógicas especializadas (2014: 68).

Cabe destacar que ese “caso extremo” de escuelas con un solo docente es mucho más común en las escuelas indígenas: cerca de 49.3% (INEE, 2012b) de los preescolares y 27.2% (INEE, 2012g) de las primarias indígenas son unitarias, frente a 15.9% (INEE, 2012b) y 11.8% (INEE, 2012f), respectivamente, en las escuelas generales. También, aunque operan desde otra lógica, conviene



recordar que 100% (INEE, 2012b) de los preescolares y 90.7% (INEE, 2012h) de las primarias comunitarias son unitarias.

A pesar de las peculiaridades de las escuelas multigrado, y de su peso dentro la educación básica, la categoría de multigrado no existe como tal dentro del Sistema Educativo Nacional.⁶ En el Acuerdo 592 se explicita que “la propuesta curricular 2011 y los modelos de gestión que de él se derivan están pensados para una escuela completa” (SEP, 2011: 64), por lo que reconoce que tendrán que adecuarse para el entorno multigrado, y que deberán generarse los apoyos y las condiciones para su funcionamiento en estas escuelas (*ibid.*: 63-64). Tenemos también que los únicos criterios para la formación de grupos unigrado o multigrado son la cantidad de alumnos y la disponibilidad de recursos. Por un lado, no hay lineamientos claros respecto a estos criterios.⁷ Por otro, al tratarse de elementos que pueden ir variando, los grupos pueden cambiar de unigrado a multigrado y viceversa, sin que medien consideraciones ni previsiones pedagógicas. Estas indefiniciones normativas son indicativas del estatus otorgado al multigrado dentro del SEN.



INICIATIVAS MULTIGRADO EN MÉXICO

Uno de los proyectos recientes más importantes en México en esta materia es la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM-05), coordinada por Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en colaboración con la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educa-

⁶ El Acuerdo 96 de la SEP contempla que, por su organización, las escuelas primarias se clasifican en escuelas de organización completa (imparten los seis grados, con un maestro por grado); escuelas de organización incompleta (imparten menos de seis grados, independientemente del número de maestros); escuelas unitarias (un solo maestro, independientemente del número de grados y grupos) y escuelas rurales unitarias completas (uno o dos maestros atienden los seis grados) (SEP, 1982).

⁷ En Nuevo León, por ejemplo, se cuenta con *Disposiciones Generales para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Públicas y Particulares de Educación Básica*, que establecen un mínimo de diez alumnos para una escuela unitaria, y un máximo de 50 para una escuela tridocente (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2007: 15). En Puebla, en cambio, son las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo (Corde) las que asignan cuántos docentes irán a una escuela, tomando en cuenta la disponibilidad y el presupuesto (según conversación con Rubén Hernández Reyes, responsable del Programa de Aprendizaje en Multigrado). Algunos jefes de sector en esa entidad consideran que un docente puede atender entre 25 y 40 alumnos.

ción Indígena. La PEM-05 está basada en un estudio exploratorio previo, y tuvo fases sucesivas de piloteo y ajuste. Incorpora una sistematización de las experiencias de los docentes (incluyendo a instructores del Conafe), y presenta orientaciones, formas de trabajo en el aula y una reorganización del currículo entonces vigente. A partir de 2006 comenzó su fase de generalización, a la cual se dio un seguimiento cercano en algunos estados.⁸

En 2008 se editaron *Guías de autoformación docente* y *Guías didácticas multigrado*, con base en la PEM-05 y anticipando elementos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Para los siguientes años se tenía contemplada una Reforma Educativa Multigrado, así como la implementación del Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Multigrado en el marco de la RIEB (SEB, 2008: 6). Sin embargo, esta fase no llegó a realizarse.

Desde entonces, han sido más bien las Secretarías de Educación de los estados las que han impulsado iniciativas de distinta índole y peso. Se han hecho trabajos de reorganización curricular al menos en Yucatán, Zacatecas, Nuevo León y Sonora, tras los cambios curriculares de 2009 y 2011. En Zacatecas, esto se realizó en el marco de un proyecto más amplio, cuyos productos fueron una Propuesta Metodológica de Asesoría, propuestas de trabajo y planeación multigrado para preescolar, primaria y telesecundaria, y estrategias para lectura y matemáticas en multigrado (Mexicanos Primero, 2013: 16-17; SEC, 2012). También se han desarrollado experiencias y propuestas de modelos multigrado, como la promovida en Guanajuato por la Dirección de Proyectos de la Delegación Norte de la SEG (Rosas, 2007). En Yucatán, existe una estrategia de atención a las escuelas multigrado que incluye, además de la reorganización curricular, una plataforma de información y participación para los docentes (multigradoyucatan.blogspot.mx), así como el aprovechamiento de los Consejos Técnicos de Zona para que los maestros multigrado desarrollen proyectos integradores adecuados para estas escuelas (SEGEY, 2014: 153 y ss.). En Puebla, desde hace tres años, se viene consolidando y expandiendo el Programa de Aprendizaje en Multigrado –ins-



⁸ En Veracruz, por ejemplo, la Dirección General de Educación Primaria Estatal realizó un estudio sobre la situación de la planeación de la enseñanza multigrado a tres años de la generalización de la PEM-05 (Romero *et al.*, 2010).

pirado en el modelo Escuela Nueva de Colombia—, y actualmente funciona en más de 100 escuelas primarias y telesecundarias de la región de Teziutlán.

CONSIDERACIONES FINALES

Las escuelas multigrado son una realidad mucho más prevalente de lo que suele pensarse, especialmente en educación indígena, y requieren un conjunto de condiciones —algunas compartidas con las demás escuelas, otras específicas—, si es que se aspira a ofrecer una educación pertinente y de calidad a los niños de comunidades pequeñas mediante este tipo de organización.

Puesto que las autoridades convocaron el año pasado a foros de consulta sobre la revisión del modelo educativo en general, es oportuno replantearse la necesidad de un modelo multigrado. En efecto, en las relatorías de los foros de educación básica y de educación normal, figuran numerosas intervenciones al respecto (SEP, 2014). No hablan solo de la conveniencia de contar con planeaciones, currículos y materiales adecuados, sino también de la necesidad de reconocer la especificidad del multigrado y de pensar en un modelo propio. Asimismo, se habla de esquemas adecuados en cuanto a lo administrativo y al apoyo técnico pedagógico. El tema más recurrente, sin embargo, es el de la necesaria formación —tanto inicial como continua— para que los maestros puedan atender óptimamente estas escuelas.

Como hemos expuesto, no carecemos de antecedentes, diagnósticos, estudios, iniciativas y propuestas —nacionales e internacionales— para informar lo que debería contemplar un modelo multigrado, entendido como un modelo en sí mismo, y no desde la carencia respecto al modelo unigrado. Si esto se toma en serio, tendrá que verificarse una nivelación en cuanto a infraestructura y equipamiento,⁹ y garantizarse que los maestros tengan condiciones equiparables para su permanencia y desarrollo profesional.

En este modelo multigrado tendría que plantearse una identidad específica de estas escuelas: su filosofía, su contexto, el papel

⁹Habría que valorar en qué medida esto se está atendiendo con programas como Escuelas Dignas o el Programa de la Reforma Educativa.

de los docentes, los estudiantes y la comunidad, de tal manera que los aspectos pedagógicos, curriculares y de gestión le sean acordes. Tendrían que fortalecerse y adecuarse, asimismo, los esquemas administrativos, de acompañamiento y de trabajo colegiado. Sería pertinente analizar también si el “caso extremo” de las escuelas unitarias es viable como modelo de atención, o si el mínimo aceptable, por pequeña y remota que fuera una escuela, tendría que ser de dos docentes.

Solo con un enfoque como este se puede aspirar a que el multigrado en México deje de reproducir el patrón de inequidad educativa que se repite en tantos países; un patrón por el cual, si bien se ha ampliado la cobertura, se propicia que las peores oportunidades educativas estén destinadas sistemáticamente para los más pobres. En esta misma lógica, y en este mismo ánimo de revisión, cabría preguntarse si un multigrado fortalecido y de probada efectividad, debería aprovecharse también para la población actualmente atendida por el Conafe (siempre y cuando se trate de un modelo adecuado para las comunidades más pequeñas, y que no imponga cargas, restricciones ni dinámicas desfavorables).

En la medida de lo anterior, el multigrado, lejos de ser una escuela definida por la carencia, puede ser una escuela rural en derecho propio, acorde con el potencial de sus alumnos, maestros y comunidades. El sentido de esto no es únicamente garantizar el derecho a la educación de los niños en estas localidades; tampoco es solo una cuestión de equidad: se trata de un tema social y educativo nodal, que el país en su conjunto no puede darse el lujo de seguir desatendiendo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Forero-Pineda, C., D. Escobar-Rodríguez y D. Molina. “Escuela nueva’s impact on the peaceful social interaction of children in Colombia”, en A. Little (ed.). *Education for All and Multigrade Teaching. Challenges and Opportunities*. Dordrecht, Países Bajos, primavera, 2006, pp. 265-300.

Fuenlabrada, I. y E. Weiss (coords.). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*, México, Conafe, 2006.

Gobierno del Estado de Nuevo León-Secretaría de Educación-Unidad de Integración Educativa. *Disposiciones generales para la organización y funcionamiento de las escuelas públicas y particulares de educación básica*, Monterrey, Gobierno del Estado de Nuevo León, 2007. Fecha de acceso, 7 de junio de 2015. Disponible en http://archivo.nl.gob.mx/pics/pages/sec_educacion_2/disposicionesgenerales.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Panorama educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México, INEE, 2012a.

“Anexos electrónicos. PG01a-A4 Porcentaje de escuelas preescolares que imparten los tres grados, unitarias generales, indígenas y comunitarias, respecto a cada tipo de servicio, según entidad federativa (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012)”, 2012b.

“Anexos electrónicos: PG01b-A2.1 Alumnos en escuelas primarias generales de organización escolar multigrado por entidad federativa (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012)” 2012c.

“Anexos electrónicos: PG01b-A2.2 Alumnos en escuelas primarias indígenas de organización escolar multigrado por entidad federativa (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012)”, 2012d. Instituto Nacional par

“Anexos electrónicos: PG01b-A2.3 Alumnos en escuelas primarias comunitarias de organización escolar multigrado por entidad federativa (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012)”, 2012e.

“Anexos electrónicos: PG01b-A5.1 Porcentaje de escuelas primarias generales de organización escolar multigrado unitarias, bidocentes y tridocentes, según entidad federativa (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012)”, 2012f.

“Anexos electrónicos. PG01b-A5.2 Porcentaje de escuelas primarias indígenas de organización escolar multigrado

unitarias, bidocentes y tridocentes, según entidad federativa (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012)”, 2012g.

“Anexos electrónicos: PG01b-A7 Distribución de escuelas primarias multigrado por el número de docentes y tipo de servicio (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012)”, 2012h.

“Anexos electrónicos: PG01b-A8.1 Porcentaje de escuelas primarias generales multigrado por número de docentes y entidad federativa (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012)”, 2012i.

“Anexos electrónicos: PG01b-A8.2 Porcentaje de escuelas primarias indígenas multigrado por número de docentes y entidad federativa (2000/2001, 2006/2007 y 2011/2012)”, 2012j.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, México, INEE, 2014.

Little, A. “Education for All. Multigrade realities and histories”, en A. Little (ed.). *Education for all and multigrade teaching. Challenges and opportunities*. Dordrecht, Países Bajos, primavera, 2006, pp. 1-26.

Mancera, C., L. Serna y A. Priede. “Modalidad educativa y organización multigrado como factores asociados con las brechas de aprendizaje de los becarios del Programa Oportunidades (primaria y secundaria en 2007)”, en Secretaría de Desarrollo Social. *Evaluación externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo III, El reto de la calidad de los servicios: resultados en educación*, México, Sedesol, 2008.

Mexicanos Primero. *IDEI, Índice de Desempeño Educativo Incluyente. El avance en los estados de 2009 a 2012*, México, Mexicanos Primero, 2013.

Mogollón, O. y M. Solano. *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*, Washington, FHI360, 2011. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf



- Ortiz, B.** “Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB”, en *Symposia. Diálogos de investigación*, vol. 1, núm. 1, Pachucaca, UPN, 2012, pp. 21-36. Fecha de acceso, 27 de mayo de 2015. Disponible en http://www.upnhidalgo.edu.mx/textos/docencia/difusion/sympo_rev.pdf
- Quílez, M. y R. Vázquez.** “Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, núm. 2, 2012. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/5353Quilez.pdf>
- Rodríguez, Y.** “Estrategias de enseñanza en escuelas multigrado”, en M. Benavides, (ed.). *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*, Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade), 2004. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.p>
- Romero, M. G., M. A. Gallardo, R. González, L. Salazar y M. Y. Zamora.** “La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz”, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 10, 2010. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html
- Rosas, L.** *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*, México, CEE/Conacyt, 2007.
- Rosas, L.** “Maestros que transforman su práctica educativa y construyen un modelo de educación integral para el multigrado”. Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2009. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0292-F.pdf
- Santos, A.** “Contexto y desempeño de las escuelas multigrado. Reunión Nacional Balance y perspectivas de la Propuesta Educativa Multigrado” (presentación de SlideShare),

2007. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en <http://es.slideshare.net/www.jmsalinas/asr-multigrado-seb-20112007>

Schiefelbein, E. *En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?*, Santiago de Chile, UNESCO/UNICEF, 1993. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116052so.pdf>

Secretaría de Educación y Cultura (SEC). *Propuesta de Trabajo para escuelas multigrado 2012. Reorganización Curricular Primaria*, Zacatecas, SEC, 2012.

Secretaría de Educación y Cultura (SEC)/Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) et al. “Programa Educativo Multigrado para escuelas primarias bidocentes compensadas” (Documento de trabajo). Sonora, Secretaría de Educación y Cultura, 2013. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en <http://www.sec-sonora.gob.mx/pacareib/uploads/2013/agosto/PEM%20Bidocente%203%C2%B0%20Periodo.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Acuerdo 96. Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*, México, SEP, 1982. Fecha de acceso, 6 de junio de 2015. Disponible en http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/2/images/acuerdo_96_organizacion_funcionamiento_escuelas_primarias.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*, México, SEP, 2005. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/matmultigrado/PEM2005.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, SEP, 2011.

Secretaría de Educación Pública (SEP). “Relatorías. Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo”, México, SEP, 2014. Fecha de acceso, 27 de mayo de 2015. Disponible en <http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/relatorias.html>

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). *La ruta de mejora escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela. Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva. Multigrado*, 2014. Fecha de acceso, 26 de mayo de 2015. Disponible en http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/Guia_Multigrado.pdf

Subsecretaría de Educación Básica (SEB). *Orientaciones para el uso de las Guías didácticas y de autoformación*, México, SEB, 2008. Fecha de acceso, 5 de junio de 2015. Disponible en http://issuu.com/vicaso_atp/docs/orientaciones_para_gu_as__editada_

Urrutia, F. “¿Por qué los bajos resultados del Conafe en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, núm. 1, 2014, pp. 47-70.