

Σymposia

Año 1, número 1

Diálogos de investigación

"Αρ' οὖν καὶ νόσον οστις δεινὸς φυλάξασθαι οὗτος δεινότατος ἔμποιήσας;

"Ἐμοιγε δοχεῖ.

Αλλὰ μὴν στρατοπέδου γε δ' αὐτὸς φύλαξαι περ καὶ τὰ τῶν πολεμίων κλέψαι καὶ τὰ ἄλλα πράξεις;

Πάνυ γε.

"Οτου τὸ

"Εοικ

Ει



Las escuelas multigrado de
educación primaria indígena ante la RIEB





Σymposia

Diálogos de investigación





Σymposia

Diálogos de investigación

Las escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB

Año 1, número 1
Septiembre - diciembre, 2012

Publicación de la
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo



Σymposia

Diálogos de investigación

Director

Alfonso Torres Hernández

Editor

Julio Alfonso Pérez Luna

Consejo Editorial

Marta Guadalupe Amador Arista	Omar Hebertt Ramírez
Wendy Liliana Andalón Guerrero	Liliana Gisel Rendón López
Sagrario Cardoza Aquino	Laura Rodríguez Rodríguez
Óscar Monter Fuentes	

Σymposia

Diálogos de investigación

Año I, núm. 1, septiembre-diciembre de 2012
es una publicación cuatrimestral editada
por la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo,
con domicilio en Carretera México-Pachuca Km. 84.5,
col. Venta Prieta, Pachuca de Soto, Hidalgo,
C.P. 42080. Tel.:(01-771)711 11 74
Correo electrónico: educacionupnh@yahoo.com.mx

Reserva de derechos en trámite.

Este número se terminó de imprimir el 15 de noviembre de 2012,
con un tiraje de 500 ejemplares.

Fotografía portada y portadilla:

Aquel incesante mar P/A
Punta seca / acrílico, 15.5 x 22 cm
Rossana Cervantes Vázquez, 2008.

Directorio

Lic. José Francisco Olvera Ruiz
Gobernador Constitucional del estado de Hidalgo

Profr. Joel Guerrero Juárez
Secretario de Educación Pública de Hidalgo

Lic. Rolando Durán Rocha
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

Lic. Manuel Hernández Zamora
Subsecretario de Educación Básica

Lic. Fernando Cuatepotzo Costeira
**Subsecretario de Planeación y Evaluación Sectorial
de Políticas Educativas**

L.C.C. Pablo Pérez Martínez
Subsecretario de Administración y Finanzas

Mtra. María del Socorro Sánchez Ramírez
Directora General de Formación y Superación Docente

UPN-HIDALGO

Dr. Alfonso Torres Hernández
**Director general de la
UPN-Hidalgo**

Mtra. Verónica Grimaldi
Papadópulos
Coordinadora de Licenciaturas

Dra. Marisol Vite Vargas
Coordinadora de Posgrado

Mtra. Alejandra Jiménez Estrada
**Encargada de la Coordinación de
Investigación**

Lic. Sagrario Cardoza Aquino
Coordinadora de Educación Continua

Ing. Wendy Liliana Andalón
Guerrero
**Coordinadora de Difusión y
Extensión Universitaria**

C.P. Irene Mireya Alanís Islas
Coordinadora Administrativa

I.S.C. Elvira Islas Martínez
Coordinadora de Planeación

I.S.C. Ivonne Flores Cabrera
Coordinadora de Servicios Escolares

C.P. Eduardo Vega Mendoza
Coordinador de Recursos Humanos

Mtra. Estela Galván Rivera
**Directora de la Sede Regional
Huejutla**

Mtro. Marcelino Lugo Vega
**Director de la Sede Regional
Ixmiquilpan**

Lic. Jaime Fernando Rubio
Ocampo
Director de la Sede Regional Tenango

Prof. Osvaldo Pagola Rendón
Director de la Sede Regional Tula

Mtro. Lauro Reyes Tavera
**Director de la Sede Regional
Tulancingo**

Lic. Yuritzan Chávez Castro
**Responsable de la Sede Regional
Jacala**



Índice

- 11 Presentación
- 13 Los docentes en contextos multigrados de primaria indígena ante los retos y oportunidades que representa la Reforma Integral de la Educación Básica
FERNADO SILVA HERNÁNDEZ
- 21 Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrados de educación primaria indígena ante la RIEB
BERENICE ORTIZ ELIZALDE
- 37 La escuela multigrado ante la RIEB 2011
IRINEO NARANJO CARBALLO
- 49 La escuela multigrado: retos y alternativas
ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ



Con la idea de reunir a la comunidad universitaria en torno a un tema específico propio de los afanes de nuestra Casa de Estudios y generar así un diálogo constructivo -a la manera de un “banquete” de reflexión académica-, hoy damos a la luz la revista *Σymposia*. Este nuevo medio de difusión intenta recoger distintos textos elaborados por miembros de nuestra Universidad que, constituyendo avances de investigación, fueron presentados y, ocasionalmente, discutidos en diferentes momentos y foros.

Nuestra propuesta parte del vocablo griego *συμπόσιον* (en latín: *symposium*), que significa “festín”, “banquete”, de ahí el nombre del conocido diálogo “El banquete” escrito por Platón (385 a 380 a.C.), en cuya trama se propone al *Amor* como tema de reflexión filosófica. En griego, el plural de dicho vocablo (de género neutro) termina en letra alfa (α), trasladada al latín en “a”. Por lo tanto, el título de la publicación deberá entenderse como “banquetes”, pues la idea es generar no uno sino muchos convites dialógicos.

Para ello, cada número de la revista abordará un tema particular desde la perspectiva de los autores, el cual incluirá al final una o varias réplicas que provoquen, a su vez, ese diálogo. Así pues, la invitación está abierta a todo aquel universitario que, movido por la percepción del tema abordado, desee incorporarse a este ejercicio de reflexión compartida.

El “banquete” inicial recupera aportaciones relacionadas con la escuela multigrado y la reforma educativa vigente, planteadas por tres voces con miradas distintas: un docente de escuela multigrado, un asesor pedagógico y un formador de docentes. La disertación conjunta ofrece al lector un panorama

12

integral del tema que invita a continuar la reflexión y análisis, pues finalmente no es un asunto acabado.

La exposición de ideas es complementada con una réplica que identifica las fortalezas de cada aportación, pero señala también las debilidades y los vacíos por atender. Esta estructura de conversación permitirá que las temáticas y las ideas encuentren puntos de confluencia y de diferencia, situación que sin duda enriquece y fortalece el diálogo.

Augurándole una larga y productiva vida a *Symposia*, dejamos ahora instalado en su sitio al lector-convidado.

LOS DOCENTES EN CONTEXTOS MULTIGRADOS DE PRIMARIA INDÍGENA ANTE LOS RETOS Y OPORTUNIDADES QUE REPRESENTA LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Fernando Silva Hernández**

Introducción

Las escuelas multigrado en la Educación Primaria Indígena son una realidad social que merecen ser parte del análisis en espacios de reflexión académica, con el objeto de crear conciencias colectivas que miren, aporten y accionen propuestas que contribuyan al mejoramiento de las prácticas docentes desde los nuevos planteamiento pedagógicos que señala el Plan y los programas de estudio de esta Reforma Curricular.

La RIEB, como es conocida esta Reforma por las siglas que derivan de ella, plantean retos de orden académico e instrumental que los docentes multigrado deben conocer, pues no es posible hablar de problemas educativos en las escuelas multigrado sin antes conocer los nuevos planteamientos curricu-

* Asesor Técnico Pedagógico en el Departamento Técnico Pedagógico de la Subdirección de Primaria Indígena.

lares. Desde esta perspectiva se presenta el siguiente escrito, que tiene como referencias de discusión el conocimiento curricular, la didáctica como disciplina de la pedagogía, enmarcado en una tendencia crítica, como una propuesta que puede ser detonante para la planificación abierta, que permita al docente flexibilizar la nueva propuesta curricular.

Desarrollo

Con base en la información del ciclo escolar 2011-2012 de la Subdirección de Primaria Indígena del estado de Hidalgo, las escuelas multigrado representan el 76% de la escuelas en su totalidad. Se consideran escuelas multigrado a los espacios educativos en donde se ofrece un servicio educativo completo, en aulas donde el docente atiende alumnos que cursan distintos grados, de primero a sexto, a través de materiales y recursos didácticos diseñados para aulas unigrado.

Por su ubicación geográfica estas escuelas se sitúan en comunidades indígenas en donde prevalecen aspectos sociales, económicos y cultu-

rales que generan condiciones de vulnerabilidad en el nivel de vida de la población: servicios públicos deficientes o, en su caso, de total carencia, por mencionar generalidades.

Independientemente de las condiciones desfavorables en que se encuentran, la educación indígena como constructo social tiene la responsabilidad de ofrecer una educación quizá no con los estándares que exigen la calidad educativa, pero sí con niveles óptimos de acuerdo con el perfil de egreso que exige el nuevo currículo 2011. Esta situación obliga a las escuelas multigrado a replantear retos de atención pedagógica diversificadas por parte de los docentes, retos que deben reconocerse para poder problematizar la realidad educativa de las escuelas multigrado en Primaria Indígena.

Al hablar de retos que la docencia indígena debe enfrentar, se reconoce la existencia de desafíos, problemas, riesgos y posibilidades que representan las escuelas multigrado ante las exigencias de la Reforma Curricular.

La Reforma Curricular contiene variables políti-

cas, económicas, pedagógicas y culturales que el docente multigrado debe tener claro para poder entender cuáles son sus responsabilidades como educador indígena. Estas responsabilidades traducidas en retos se convierten en problemáticas educativas, siendo las más relevantes en el contexto multigrado las inherentes a la metodología didáctica, de organización escolar y el auto reconocimiento de la labor docente que implica trabajar en escuelas multigrado.

Al revisar el Plan de estudios 2011 de educación primaria, se observa que este currículo se enmarca en dos grandes dimensiones: la nacional y la global (SEP, 2011, 25). Desde aquí deseo situar los grandes retos que el docente multigrado tiene ante estos planteamientos. En primer lugar, lo nacional requiere el fortalecimiento de la identidad como mexicanos que somos, la identidad implica el reconocimiento cultural en que la escuela multigrado está inmersa, esto por sí mismo causa una responsabilidad que el docente debe asumir, generando condiciones de respeto a la diversidad social.

Sin embargo, el respeto por sí mismo no basta, es necesario desarrollar en el alumno indígena otros aspectos que fortalezcan su identidad como parte de un grupo étnico, pero situado en un contexto de ciudadanía mexicana. Por ende, aspectos culturales como la lengua, las tradiciones y conocimientos indígenas obligan a la escuela a retomarlos como contenidos escolares; esto en el discurso aparenta sencillez, pero en la práctica no así, pues conlleva a un análisis serio sobre la parte metodológica y teórica de la práctica docente.

En segundo lugar, lo global está presente en la nueva currícula a través de los planteamientos que el enfoque por competencias señala, se pide que la educación básica desarrolle en los alumnos competencias para la vida, entendiendo por competencias las capacidades que “movilizan y dirigen todos los componentes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores; hacia la consecución de objetivos concretos, son más que el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (SEB, 2012; 6). Aunado a

las competencias, los rasgos de perfil de egreso y los estándares curriculares definen el tipo de alumno que la escuela debe formar para enfrentar, individual y socialmente, las exigencias nacionales y de orden mundial. Todo como parte de esta nueva era del conocimiento global en que se vive.

Estos planteamientos del currículum actual exigen del docente multigrado poseer, dominar y aplicar saberes, creatividad, actitud y perseverancia en su hacer. El conocimiento en la atención de las escuelas multigrado que los docentes poseen a través de la experiencia es un elemento que debe ser considerado en los espacios de formación. Al respecto, este conocimiento docente se cimenta en la parte didáctica, pues allí confluyen teoría y práctica. Cuando se habla de un conocimiento curricular se alude a la didáctica como teoría; en tanto que al abordar la parte operativa, es decir, la planificación, se

alude a la instrumentalidad didáctica. Esta dualidad constituye otro de los retos en la docencia multigrado. El conocimiento de la cientificidad curricular requiere del docente tener bien claro los aspectos del trayecto formativo,¹ los principios pedagógicos,² la metodología que propone este nuevo modelo educativo, sobre estudio de casos, planteamiento y resolución de problemas y el trabajo por proyectos.

La claridad de la cientificidad curricular dotan al docente multigrado no solo de conocimientos teóricos de orden pedagógico, sino también bases políticas para poder comprender la flexibilidad curricular con objeto de dar una atención pedagógica de forma eficiente a los alumnos en escuelas multigrado. La flexibilidad es un aspecto esencial que el Plan 2011 establece en los Marcos Curriculares (SEP, 2011: 61), en ellos se reconoce la importancia de la metodo-

1 Los aspectos del trayecto formativo se conforman por las competencias para la vida, los aprendizajes esperados, estándares curriculares y los rasgos de perfil de egreso. Estos aspectos proporcionan los elementos esenciales para la planificación y evaluación escolar. (SEP, Plan de Estudios 2011, p.29)

2 Los principios pedagógicos son los referentes para transformar la práctica docente. Son doce principios, en este escrito solamente se retoman algunos por cuestiones operativas: centrar la atención en los estudiantes, planificar para potenciar el aprendizaje, trabajo colaborativo, el uso de materiales

logía y organización de y para las aulas multigrado. Esta parte reconoce la heterogeneidad de edades en los alumnos, la diversidad lingüística y cultural, permitiendo al docente implementar nuevas formas de organización escolar.

La organización escolar tiene que ver con cómo el docente debe planificar para sistematizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La planificación como momento metodológico de la práctica docente implica que el maestro multigrado posea un marco pedagógico-didáctico para permitirle ubicar qué, en dónde, con quiénes, con qué y cómo realizar su hacer cotidiano.

En la planificación didáctica existen dos tendencias que versan sobre planificación normativa y planificación situacional. Estela Quintanar³ caracteriza la planificación didáctica normativa como una acción en donde el planificador se para fuera de la situación, la realidad que-

da fuera del aula. El docente plantea propósitos desde sus expectativas –apoyado lógicamente de un marco curricular–, implementa medios, métodos, contenidos, recursos y formas de evaluación, fija tiempos, implanta situaciones normativas.

La planificación situacional como una propuesta que la autora ofrece y que bien podría ser la base teórica para la atención de escuelas multigrado, recomienda al docente planificar su práctica desde la realidad concreta, vinculándose con los alumnos, con las cosas, hechos, sucesos que le rodean, considera sus expectativas, pero también las expectativas de los alumnos.

Por otra parte, desde el plan de estudio uno de los principios pedagógicos tiene que ver con la planificación didáctica, proponiendo tres formas: por situaciones, por secuencias y por proyectos. En este sentido, la planificación situacional es una pro-

educativos, evaluar para aprender, incorporar temas de relevancia social (principio que faculta la flexibilidad curricular para la atención de grupos multigrado). (Plan de estudios, 2011: 26-36)

3 Estela Quintanar, académica de la UNAM, en uno de sus escritos sobre didáctica problematizadora plantea la necesidad de que las transformaciones de la práctica docente deben darse en un marco teórico circunscrito en la didáctica crítica. Abordo estas ideas, pues desde las escuelas multigrado es notoria la ausencia de una teoría pedagógica que sustente la práctica docente en este tipo de contextos.

puesta aceptable que bien puede funcionar en las escuelas multigrado. Esta forma de planificar tiene sus momentos metodológicos: elección del recorte de la realidad, hecho, suceso o tema de interés; se plantea la intencionalidad didáctica a través de los aprendizajes esperados con el fin de imprimirle complementariedad curricular, lo que conlleva a la organización escolar, pues se trata de problematizar la intencionalidad, es decir, el para qué, con qué y cómo abordar el tema; ello requiere conocer las disciplinas: lengua, matemáticas, ciencias, geografía. Problematizar la realidad es plantearse interrogantes desde las disciplinas, no se trata de abordar un aspecto de la realidad social y abordarlo desde el sentido común, la educación tiene intencionalidad, por ende las interrogantes a la situación o tema a abordar debe tener respuesta científica.

Los procesos de planificación situacional generan en el docente otro reto básico: el conocimiento cabal de los programas de estudio, libros de texto y demás materiales educativos. En estos

documentos se encuentran las actividades y sugerencias didácticas, los contenidos y la gradualidad de los aprendizajes esperados que deben ser articulados para una planificación en aulas multigrado. Otro punto que el docente no debe pasar por alto es el de los temas de estudio de cada bloque por asignatura y grado escolar, pues allí radica la articulación curricular.

Sin duda que estas acciones no son fáciles de realizar, considerando la cantidad de libros que el maestro debe leer. Por ello, otro reto es la conformación de grupos colegiados multigrado con espacios donde los maestros presenten sus experiencias, recuperando tanto éxitos como fracasos, pues particularmente de los errores es de donde se aprende. Dichos espacios deben servir tanto de apoyo para el análisis de los programas y libros de estudio, como para la elaboración de documentos que den cuenta de la articulación curricular.

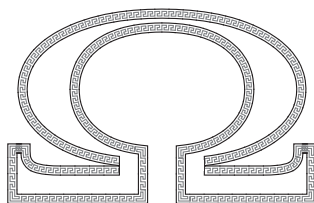
Trabajar en colegiado no es un asunto de reunirse por un llamado oficial, implica en el docente multigrado reconocerse como un profesional de importancia

que, a pesar de las limitantes que debe enfrentar, posee la perseverancia y la voluntad de formar alumnos con altos niveles de aprendizaje escolar.

Conclusiones

Hasta aquí hago un corte al presente trabajo, consciente que lo aquí planteado son solamente ideas que sin concreción no tienen sentido de existencia en esa realidad llamada escuelas multigrado.

No obstante, también debe reconocer que son las ideas las que mueven realidades; el hombre no actúa sin pasar por el razonamiento de la palabra, toda idea cuando es compartida, como en este espacio de reflexión, tiene la esperanza de que alguien, desde las preocupaciones docentes, pueda generar acciones concretas que hagan de las escuelas multigrado un asunto de posibilidades colectivas.



20

Bibliografía

BEATRIZ QUINTANAR, Estela

1993 “Didáctica problematizadora e integradora”, en:
Cuadernos de Pedagogía, México, UNAM,

SEB

2012 *El uso didáctico de los resultados de la prueba ENLACE*,
México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2011 *Plan de estudios Primaria*, México.

RETOS Y ALTERNATIVAS DE LOS DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA ANTE LA RIEB¹

Berenice Ortiz Elizalde*

“La diversidad es una riqueza, que se entiende no sólo como necesaria, sino como algo virtuoso.”

Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe

Caracterización

El servicio de las escuelas multigrado es parte importante dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional, por medio de ellas se brinda el servicio educativo a poblaciones de escolares, por lo general asentadas en localidades rurales e indígenas aisladas con altos índices de marginación social y económica, en donde resulta complejo destinar infraestructura y recursos humanos –maestro por grado– a grupos de estudiantes muy reducidos y dispersos.

1 Ponencia presentada en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, Sede Tenango de Doria, el 23 de junio de 2012

* Profesora multigrado de educación primaria en la Escuela Unitaria “Juan Escutia”, localidad de Totoapita “La Herradura”, Municipio de Acatlán, Hidalgo.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2009), las escuelas primarias son de organización multigrado cuando todos sus docentes atienden de manera simultánea a alumnos de dos o más grados en una misma aula. Dependiendo de la cantidad de grados asignados a un docente, las escuelas pueden ser unitarias (un docente atiende a los seis grados de educación primaria), bidocente (dos docentes atienden tres grados cada uno), tridocente (escuelas integradas por tres docentes, quienes atienden dos grados cada uno).

El universo de las escuelas primaria multigrado en México incluye tanto a primarias generales e indígenas como a los cursos comunitarios del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE). El rasgo común entre estos tipos de escuelas es la organización de los profesores; la diferencia estriba en el modelo pedagógico y la formación docente.

Si bien los cursos comunitarios del CONAFE han sido diseñados para aprovechar la ventajas del contexto multigrado mediante el modelo y materiales conocidos como “Dialogar y Descubrir”, en las escuelas primarias generales e indígenas se han hecho pocos esfuerzos para aprovechar la riqueza de los grupos heterogéneos de este tipo de escuelas y atenderlas a través de un currículum y materiales que consideren esas características. En los años 80 surgió el proyecto Primaria rural completa, que promovió el uso de guiones didácticos y la audioprimería; en los 90 los programas compensatorios impulsaron el trabajo a través de unidades didácticas; en el 2006 se generalizó en el país la Propuesta Educativa Multigrado 2005², en la que se realizaron adecuaciones curriculares a los programas de estudio del Plan 1993 para el trabajo en escuelas multigrado a partir del Tema en Co-

2 Elaborada por el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, con base en un estudio exploratorio y de investigación en diversas escuelas multigrado del país. A través de él se recuperaron de primera mano las preocupaciones, necesidades y retos a los que se enfrentan los maestros de este tipo de escuelas, pero también la experiencia y las prácticas docentes que abonaban a la mejora de la calidad educativa. (SEP, 2005).

mún (SEP, 2005: 22-25), además de que se dieron orientaciones didácticas, de organización grupal y estrategias metodológicas a los docentes, lo que redundó en un esfuerzo importante y fructífero en la búsqueda de una educación multigrado de calidad.

Sin embargo, con la generalización del Plan y Programas de Estudio 2009 y posteriormente del 2011 y ante la carencia de un documento equivalente a la PEM05, los docentes de escuela multigrado general e indígena nos enfrentamos al reto de realizar adaptaciones a los programas de estudio a fin de responder a las necesidades y características de la escuela multigrado y de los alumnos que a ellas concurren, ofreciendo un servicio educativo equitativo y de calidad que promueva la mejora en el desarrollo de los niños y niñas que habitan en esas pequeñas comunidades.

La escuela multigrado en números

23

Distribución de las Escuelas Primarias según tipo de servicio y organización multigrado.

De acuerdo con los datos estadísticos obtenidos por el INEE³, se sabe que en el ciclo escolar 2008-2009 el 44.2% de las escuelas primarias de México (43,642) son de carácter multigrado. De ellas, el 26.3% (25,917) son Primarias Generales Multigrado, 6.6% (6,538) corresponde a Primaria Indígena Multigrado y 11.3% (11,187) a Primarias Comunitarias. (Ver tabla 1.1 en página siguiente)

Hidalgo junto con los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla, Chihuahua y Yucatán forma parte de las entidades con mayor porcentaje de escuelas multigrado indígenas. (Ver tabla 1.2 en página siguiente)

A partir de los datos anteriores, puede observarse la importancia de las escuelas multigrado en nuestro país,

3 Estimaciones con base en estadísticas continuas del formato 911 (Inicio del ciclo escolar 2008-2009). (INEE, 2009: 208-216)

24

1.1 Porcentaje de Escuelas Primarias Multigrado en Hidalgo

Entidad Federativa	Total de Escuelas Primarias Multigrado		Primaria General		Primaria Indígena		Primaria Comunitaria	
	%	Esc.	%	Esc.	%	Esc.	%	Esc.
HIDALGO	52.0	1,686	24.5	795	11.7	379	15.8	512

1.2 Cantidad de alumnos atendidos en las Escuelas Primarias Multigrado Estadística Nacional

	Alumnos de Primaria Multigrado		Primaria General	Primaria Indígena	Primaria Comunitaria
	%	Número	Número	Número	Número
Total	9.3	1 375 005	997 036	267 896	110 073

debido al número de ellas que conforman esta modalidad así como al número de alumnos que atiende, pues como se puede apreciar, la matrícula en las escuelas primarias multigrado constituye una buena proporción respecto del total a nivel nacional. Ante este panorama el INEE plantea al Sistema Educativo Nacional dos alternativas:

...una consiste en hacer esfuerzos por disminuir la proporción de primarias mul-

tigrado generales e indígenas de tal suerte que en donde sea posible pueda ofrecer la misma escuela que en el resto de las primarias de organización completa. La otra opción es que, debido a la dispersión y migración de la población rural promueva el modelo multigrado con todo lo que ello requiera, destacando la necesidad de disponer de docentes suficientes y competentes en la aplicación del modelo multigrado, brindar oportuna

formación y capacitación, recursos materiales, así como reformar el modelo pedagógico y organizacional de las escuelas generales e indígenas multigrado. (INEE, 2009: 215)

La primera alternativa planteada por el INEE está alejada de la realidad de la escuela multigrado, pues no considera que la existencia de escuelas multigrado en nuestro país es producto de una necesidad: la de brindar atención educativa a niños y niñas que viven en comunidades dispersas, con pocos pobladores, generalmente de bajos recursos e integrantes, en varios casos, de grupos indígenas. ¿Qué se propone la creación de escuelas de concentración en un punto intermedio entre varias comunidades? ¿Cómo se lograría que los niños de cada comunidad se desplacen desde su lugar de origen hasta el lugar donde se ubica la escuela? ¿Se buscaría homogeneizar los grupos en detrimento de la propia cultura local de cada comunidad? ¿O a caso existe la posibilidad de que la Secretaría de Educación Pública asigne a cada escuela multigrado los docentes

necesarios para que exista un maestro para cada grado? Esta alternativa además de utópica resulta incosteable, no viable y alejada de la realidad del Sistema Educativo Mexicano.

La segunda opción, sin duda, es más realista; capacitar a los docentes para trabajar en las escuelas multigrado, proporcionarles herramientas pedagógicas y organizacionales para trabajar con estos grupos, dotar a las escuelas y a los profesores de los recursos materiales y didácticos para desempeñar su tarea con mejores resultados y ofertando una educación de calidad. Sin embargo, a partir de del Plan de Estudios 2009, y actualmente el de 2011, las escuelas multigrado han estado marginadas, ya que se ha enfatizado en la generalización de dichos programas la modificación constante de los libros de texto, el desarrollo de competencias, el logro de aprendizajes esperados y de estándares curriculares, así como la capacitación de docentes para la comprensión de la RIEB y el nuevo modelo educativo, todo bajo la estructura de las escuelas de organización completa, tomando

como referente a la escuela urbana. ¿Qué hay entonces de la escuela rural multigrado, ¿en dónde queda la atención a las escuelas multigrado indígenas?, ¿cuál es el modelo multigrado que se propone?, ¿en dónde están las asesorías y la capacitación para maestros de escuelas multigrado?, ¿qué orientaciones se han dado a los maestros de las escuelas multigrado generales e indígenas sobre la forma de trabajar la reforma en las aulas multigrado?

Si bien en el Acuerdo 592 se establece la Articulación de la Educación Básica, existe un apartado destinado a “*Diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la educación indígena*” (SEGOB, 2011: 49), donde se hace referencia a la educación indígena, pero que no menciona cuál es el rumbo que tomarán específicamente las escuelas indígenas multigrado ni tampoco hace referencia a las escuelas multigrado generales.

Los docentes de las escuelas multigrado nos enfrentamos así a un Sistema Educativo, que a sabiendas de la importancia de las Escuelas Multigrado y de la atención

brindada a los niños de las comunidades rurales y los pueblos indígenas, poco o nada hace en la actualidad para trazar la ruta que seguirá la Escuela Multigrado en México, y seguirá culpando a los maestros de los resultados educativos al señalar que no estamos preparados profesionalmente para laborar en las escuelas de este contexto, pues como se sostiene en el documento Panorama Educativo 2009:

Las escuelas multigrado... especialmente las generales e indígenas, en la práctica se apartan del modelo escolar y pedagógico original, en el cual se asigna un profesor para cada grado, además los docentes que las atienden carecen de la formación y capacitación dentro de dicho modelo” y advierte “... de no apoyarlas se corre el riesgo de que no logren los resultados educativos deseables. (INEE, 2009: 208)

Como se mencionó con anterioridad, durante la difusión, generalización y puesta en marcha de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, se dio respuesta a muchas de las dudas e inquietudes de los

maestros de multigrado, se orientaron las prácticas pedagógicas y se centró la atención en el desarrollo de un modelo pedagógico y de organización específico para este tipo de grupos. Dicha propuesta, aun con la reforma de los programas educativos, sigue brindando elementos de apoyo para quienes nos desempeñamos como docentes multigrado, pues hasta el momento no existe alguna propuesta sólida de la Secretaría de Educación Pública que promueva la escuela multigrado y la educación de los niños que a ella asisten.

Hasta el momento se ha presentado un panorama de la escuela multigrado vista fríamente, en números, en documentos, pero qué ocurre con la escuela multigrado más allá de un número en la estadística, en un aula “de a de veras”, la escuela pequeñita a la que acuden esos niños, los más desfavorecidos, los que vienen sin desayunar o que antes de llegar ella tuvieron una jornada de trabajo ayudando a los mayores en el campo o en los corrales; esa escuela que se convierte en el motor de mejora de la comunidad, que

a pesar de las carencias busca que sus alumnos aprendan, que conozcan, que se desarrollen integralmente.

La escuela multigrado vista por quien en ella trabaja

Ventajas del trabajo en multigrado

El trabajo en la escuela multigrado, si bien tiene múltiples retos (de gestión, práctica pedagógica, formación pedagógica), representa para el docente un espacio de oportunidades, de desarrollo profesional, entendido como la posibilidad de mejorar su práctica y tener un panorama amplio de las actividades docentes, de gestión y de organización. A continuación se enuncian algunas de las muchas ventajas que he encontrado en el trabajo cotidiano en el aula multigrado:

- *Atención simultánea a niños de diferentes grados y edades en un mismo espacio.* La escuela multigrado es, sin duda, un espacio en el que la diversidad se manifiesta en toda su expre-

sión, pues en un mismo salón de clases conviven niños de diferentes grados y edades, dando al aula su riqueza, reflejada en una diversidad en intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, así como en las aportaciones culturales que cada niño proporciona a la clase. Este tipo de agrupamiento permite además que los alumnos mayores o más avanzados apoyen a los más pequeños o a los que tienen dificultades en el desarrollo de una actividad, dándose así el tutorio entre pares.

- *Visión global del currículum de educación primaria.* Trabajar en una escuela multigrado permite al docente una revisión constante de los programas de estudio de los grados que le corresponde atender, así como tener una visión más amplia del currículum, identificar la gra-

dualidad existente en los aprendizajes de cada asignatura de forma vertical, considerando los grados que atiende, así como estar familiarizado con el tipo de actividades propuestas para cada proyecto, tema o situación problemática. Todo ello permite que su bagaje profesional sea más amplio que el de un docente que atiende un solo grado.

- *Recuperación de los conocimientos de los alumnos y la comunidad.* El contexto en el que está inserta la escuela multigrado es muy rico en cuanto al conocimiento que los niños tienen acerca de la naturaleza, pues constantemente están en contacto con ella, además la riqueza cultural de la comunidad se encuentra disponible para que dentro de la escuela se aproveche esa gama de manifestaciones cultu-

rales en el desarrollo de las actividades escolares.

- *La escuela multigrado indígena.* Aunado a la riqueza cultural expresada en las tradiciones, las costumbres, las formas de convivencia y organización de las comunidades indígenas, las escuelas multigrado de este contexto cuentan también con la riqueza de la lengua materna, con una cosmovisión muy particular, revestida de un sin fin de elementos que al ser incorporados al aula como objeto de estudio permiten la conservación y preservación de la identidad cultural. Este patrimonio ancestral muestra la diversidad cultural y étnica de nuestro país, teniendo la fortuna la escuela multigrado indígena de contar con ella de primera mano. Los padres de familia y la gente de la comunidad pueden contribuir con su parti-

cipación al desarrollo de actividades propuestas por la escuela, respondiendo a entrevistas, enseñando a los niños el proceso de elaboración de objetos artesanales o alimentos, conversando sobre el origen y la forma de manifestar sus tradiciones, compartiendo con ellos relatos y narraciones acerca de la fundación de la comunidad... En fin, las posibilidades son muchas, sólo se debe permitir que la riqueza de la comunidad y de su gente entre a la escuela.

- *Trabajo autónomo.* La escuela multigrado es un espacio ideal para fomentar el trabajo autónomo pues las características del grupo y el trabajo que el docente desarrolle con los niños pueden favorecer que los alumnos gradualmente vayan realizando las actividades escolares de

30

forma independiente y autónoma, sobre todo los niños de grados superiores. Esto, además de beneficiar el desarrollo de los alumnos, permite al docente concentrar su atención en aquellos estudiantes que requieren de su atención directa.

- *Seguimiento del aprendizaje de los alumnos grado por grado.* Trabajar con alumnos de varios grados posibilita llevar al docente un seguimiento de los procesos de aprendizaje de sus alumnos en un lapso mayor, lo que no ocurre en una escuela de organización completa, donde el maestro atiende al grupo sólo durante un curso escolar y en el mejor de los casos a lo largo de un ciclo, lo que en muchas ocasiones impide consolidar procesos de aprendizaje. La escuela multigrado representa una ventaja en este sentido, pues en ella

el docente puede atender un mismo grupo de alumnos durante varios cursos escolares, sobre todo en el caso de la escuela unitaria, lo cual es benéfico en la medida en que el maestro utilice el conocimiento profundo que tiene acerca de sus alumnos, sus formas de aprender y sus intereses para consolidar sus procesos de aprendizaje.

Los retos y alternativas para el trabajo en la escuela multigrado

Si bien es cierto que para quienes estudian en ella y para quienes en ella laboran, el trabajo en la escuela multigrado representa un abanico de oportunidades y un marco enriquecedor dentro del cual se generan ambientes de aprendizaje a partir de la riqueza que ofrece la diversidad, también es cierto que los docentes enfrentamos día a día retos que nos causan incertidumbre y nos mueven a encontrar res-

puestas, a investigar, a buscar la mejor forma para desarrollar la labor docente.

A continuación enumeramos algunos retos, pero también las posibles alternativas para superarlos. En la mayoría de los casos, el docente debe tener la voluntad para transformarlos en oportunidades de desarrollo profesional, pues no debe atenerse a que el nivel nacional establezca los mecanismos para delinear un modelo de escuelas multigrado. Los niños ya están en las aulas, nosotros ya estamos frente a esos grupos, ¿qué haremos para que nuestro trabajo dé buenos resultados?

Reto 1: *la planeación.*

Una preocupación recurrente de los maestros multigrado, acentuada con la generalización de los nuevos programas de estudio, es la planeación didáctica: ¿cómo diseñar la planeación didáctica para todos los grados que se deben atender, considerando los programas de estudio actuales?, ¿de qué manera evitar la fragmentación de contenidos o el tratamiento superficial de los mismos?, ¿cómo dar atención de calidad a todos los alumnos?

Alternativa: *diseñar la planeación considerando el tema común con actividades diferenciadas para cada grado o ciclo.* Así se planteaba en la Propuesta Educativa Multigrado. La tarea es la elaboración de una *organización curricular apropiada a multigrado*, lo cual requiere de una reorganización de los contenidos propuestos en los programas de estudio de modo que para cada asignatura se ubiquen los temas o proyectos comunes, a partir de los cuales el docente desarrollará la planeación. Resulta importante que el trabajo de reorganización curricular se realice de forma colaborativa, con la participación de los maestros de multigrado que conforman una zona escolar o un sector, como ha sucedido ya en un sector en el estado de Hidalgo, o en los estados de Chiapas, Nuevo León y Zacatecas.

El hecho de trabajar por temáticas o proyectos comunes evita la fragmentación de los contenidos, posibilita la atención pertinente de la gradualidad de los mismos, abordándolos con profundidad.

La incorporación de estrategias de aprendizaje

basadas en la socialización y la construcción de los aprendizajes en grupo también resulta ideal en el aula multigrado, además de ser un aspecto evidenciado con fuerza en los nuevos programas de estudio, la búsqueda en la solución a diferentes problemáticas, la exploración de distintos procedimientos de solución, la comunicación de los resultados de los mismos al grupo, el trabajo colaborativo, el desarrollo de actividades de lenguaje considerando las prácticas sociales, actividades todas ellas trabajadas ya en multigrado y cuya permanencia en el aula favorece el logro del aprendizaje al ser relevantes y significativas para los alumnos.

Reto 2: Trabajo separado con los niños de primer grado para realizar actividades de alfabetización. Este es un reto importante a superar, pues se considera que los alumnos de primero –y en ocasiones los de segundo grado– deben trabajar separados del resto del grupo multigrado (alumnos de grados superiores), pues las actividades destinadas a ellos deben centrarse en la alfabetización,

lograr que aprendan a leer y escribir, mientras los demás trabajan en las asignaturas que les corresponden.

Alternativa: Alfabetización colaborativa. Es importante desarrollar actividades en las que el grupo trabaje en conjunto, en donde sea posible el intercambio de saberes, el apoyo entre compañeros y el tutorío. Durante los procesos de alfabetización inicial los niños deben estar inmersos en ambientes que promuevan el uso del lenguaje oral y escrito, que observen cómo se lee, se escribe y se habla, que identifiquen con qué fines se realizan estas prácticas. Generalmente los niños de comunidades rurales e indígenas tienen en su hogar pocas o nulas oportunidades de ver cómo se llevan a cabo prácticas de lectura y escritura, no cuentan con materiales de lectura en casa y con poca frecuencia se enfrentan a actividades de escritura para usos sociales, pues la mayoría de los intercambios sociales en este ámbito se dan a través de la palabra hablada. Por ello, es importante que dentro del aula multigrado los niños participen en actividades de lectura y es-

critura, junto con sus compañeros mayores y su maestro(a), que observen sus prácticas, que retomen modelos, que busquen su apoyo al consultar cómo se lee o escribe una palabra que les resulta difícil, etc., esto da paso a una alfabetización colaborativa, donde se aprende de los otros y también donde se enseña a otros.

Reto 3: Evaluación superficial y centrada en exámenes.

Un cuestionamiento recurrente de los maestros multigrado es: ¿cómo evaluar a mis alumnos si lo que viene en el examen bimestral aún no lo hemos visto? En muchas ocasiones la evaluación se torna superficial y sólo se considera el examen como único instrumento de valoración del aprendizaje de los niños, lo que no aporta resultados objetivos sobre el desempeño de los mismos.

Alternativa: *Evaluación formativa.* La aplicación de la evaluación con carácter formativo proporciona al docente elementos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje basado en la reflexión sistemática respecto a la efectividad de las actividades propuestas, así como a los

avances y dificultades presentados por los alumnos.

Al aplicar este tipo de evaluación, como docente se debe tener en cuenta que:

- Los alumnos construyen significados sobre los contenidos en la medida en que les atribuyen sentido y a partir de factores afectivos y de afinidad con sus intereses e inquietudes.
- Las actividades de evaluación deben presentar situaciones diversas y los alumnos pueden comprender claramente qué se espera que aprendan o sepan hacer.
- Es necesario diseñar actividades e instrumentos que permitan detectar la capacidad de utilizar lo aprendido para enfrentar situaciones, establecer relaciones o explicar hechos.
- La progresiva participación y autonomía de los alumnos en las tareas es un indicador importan-

te para verificar si las actividades están produciendo el aprendizaje deseado.

-Es esencial aprovechar los resultados obtenidos por los alumnos para revisar la planeación didáctica y la práctica docente desarrollada.

-Es importante orientar a los estudiantes para que practiquen la autoevaluación y coevaluación, lo cual les proporcionará información relevante acerca de su desarrollo cognitivo y afectivo.

-Sería recomendable también elaborar un banco de “exámenes” o pruebas objetivas, que no sean memoristas, para temas de diferentes grados o ciclos, de manera que los profesores los puedan retomar y adecuar a su contexto.

Si realmente se pretende hacer de la evaluación un instrumento de seguimiento y mejora del proceso,

es preciso no olvidar que se trata de una actividad colectiva, de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el papel del profesor es un factor determinante.

Reto 4: *El uso de la lengua materna y del español como segunda lengua. (En el caso de la escuela multigrado indígena)*

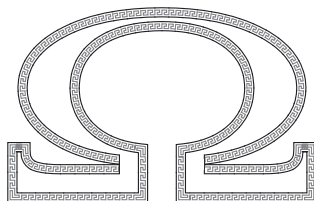
Alternativa: *La expresión libre y la comunicación auténtica.* Abrir espacios de intercambio, de manifestación cultural, de escritura y lectura en la propia lengua, además de ayudar a preservar y valorar lo que se posee, consolida la identidad cultural. La escuela multigrado indígena tiene en sus aulas esta riqueza, por ello es importante que se aproveche. Una propuesta es poner en práctica algunas técnicas Freinet, como: *La escritura de textos libres, la correspondencia escolar, la conferencia infantil, la impresión y publicación de textos*⁴ de diversa índole (informativos, narrativos, poéticos), en su propia lengua, de modo que se logre llevar al terreno de la escritura todos aquellos conocimientos ancestrales que a través de la oralidad han pasado de gene-

ración en generación, además de abrir espacios de comunicación hablada y escrita en la que los niños puedan expresarse, explotar su creatividad y presentarse ante los demás a través de las palabras.

Conclusión

Sin duda, ser maestro en una escuela multigrado no es cuestión sencilla, hace falta compromiso, responsabilidad y pasión por enseñar; es nece-

sario también tener ganas de trabajar, investigar y explorar nuevos caminos, pugnar porque la escuela multigrado deje de ser vista como el espacio educativo que no es capaz de ofertar educación de calidad, así como ser capaz de implementar acciones, tomar la iniciativa y hacer de nuestra escuela un espacio de reflexión, de construcción, de valoración de la diversidad y de formación integral.



4 La Pedagogía Freinet introduce al trabajo cotidiano del aula técnicas de enseñanza que permiten una relación creativa, constructiva, significativa, crítica y reflexiva, del niño con el conocimiento, conservando la idea de que lo que se enseña se aprende con más facilidad si tiene algún significado para los niños. (MEM, 1997)

36

Bibliografía

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN
2009 *Panorama educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica*, Héctor V. Robles Vásquez (coord.), México.

MOVIMIENTO MEXICANO PARA LA ESCUELA MODERNA
1997 *La pedagogía de Freinet: Principios, propuestas y testimonios. Antropología*, Fernando Jiménez (prol.), México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
2005 *Propuesta educativa multigrado*, México.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN
2011 “Acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, en: *Diario Oficial de la Federación*, viernes 19 de agosto, México.

Páginas web

Proyecto Escuelas Multigrado. SEP
<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=multigrado>

Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna
<http://www.mmem.org.mx/>

LA ESCUELA MULTIGRADO ANTE LA RIEB 2011

*Irineo Naranjo Carballo**

El presente trabajo hace un análisis documental de la situación que viven las escuelas multigrado ante la implementación de la Reforma Integral De la Educación Básica (RIEB), ya que representan un tipo de escuela con características diferentes a las de organización completa. Asimismo, se plantea mostrar en términos generales las condiciones que permean el trabajo en el aula multigrado, su participación en la Reforma curricular, los retos que le demanda la implementación de la reforma y, finalmente, un pequeño apartado donde se presentan sugerencias para responder a los planteamientos de la RIEB.

Las aulas multigrado se caracterizan por la diversidad de alumnos que congregan. En ellas se encuentran niños que cursan ciclos y grados diferentes, con diversos niveles de capacidades, habilidades e información; los menores cuentan, ade-

* Docente de Educación indígena en la Escuela Primaria Indígena “Vicente Guerrero”, en San Francisco Atotonilco, Acaxochitlán, Hgo. Asesor académico de la UPN-Hidalgo, sede Tenango de Doria.

más, con edades diferentes y con experiencias distintas de vida familiar.

Si la escuela se ubica en zonas de habla vernácula, se hallarán también diferencias en el manejo y comprensión del castellano y de su lengua materna, así como en sus hábitos y costumbres. Si se trata de una zona muy pobre, es probable que muchos niños hayan tardado en iniciar sus estudios y quizás hasta hayan sufrido algún retraso por repetición o interrupción de estos. Por razones de este tipo, las edades de los niños tienen un rango más amplio, aun cuando estén cursando el mismo grado.

Esta diversidad de los alumnos, esta heterogeneidad de los niños que estudian en una misma aula, hace que su participación e intervención en las clases no pueda ser igual sino diferenciada, de acuerdo con los niveles, capacidades, habilidades y experiencias de cada cual.

La diversidad existente en el aula requiere del docente una atención diferenciada que permita a los alumnos avanzar en sus aprendizajes, según sus pro-

pias características y desde el nivel en que se encuentran.

Los maestros formados y capacitados para trabajar con alumnos de un mismo grado sienten que es difícil desempeñarse en un aula multigrado. Tienen con frecuencia la impresión de que necesitan “dividirse” para poder atender a cada grado.

Si realmente hicieran esto, si se “partieran” en dos, en tres o en cuatro, según los grados que atienden, el tiempo de trabajo educativo lo dividirían de manera tal que inevitablemente se reduciría el tiempo de atención que brindan a los alumnos.

En la práctica, los docentes inventan estrategias para que los niños no pierdan tanto su tiempo: dirigen las sesiones de clase asignando tareas comunes a alumnos de diversos grados, los agrupan por ciclos, mantienen “ocupados” a los más pequeños dándoles indicaciones para hacer planas.

A pesar de sus esfuerzos, es difícil que el docente mantenga en situación de aprendizaje efectivo a la totalidad de niños de todos los grados de manera simultánea. En otras palabras, es difícil lo-

grar que los alumnos de todos los grados realicen, al mismo tiempo, actividades de aprendizaje iguales o diferentes.

Para atender esta situación de diversidad, para que todos los niños trabajen simultáneamente y aprendan según sus propias características, es preciso combinar y alternar los modos de trabajo del docente y las formas de trabajo de los alumnos para aprender. Dicho de otra manera, se requiere combinar y alternar la atención directa con la atención indirecta, así como el trabajo grupal con el individual.

Otras dificultades a las que se enfrentan las escuelas multigrado son las condiciones socio-económicas en las que se ubican, en este sentido se pueden mencionar las precarias condiciones de vida de los habitantes (adultos, jóvenes, niños), así como las pocas alternativas de empleo, de seguridad social y económica.

Algunas de las características más notorias pueden ser:

- Una población estudian-

til en movilidad constante: los alumnos no están de manera permanente en la escuela, sino expuestos a las necesidades de migración de sus padres por la necesidad de conseguir una fuente de empleo que garantice el sustento familiar.

- Ciclos incompletos: la movilidad estudiantil ocasiona una deserción constante generalmente caracterizada por la disminución de la matrícula escolar, ocasionando la desaparición de algunos grados en la escuela por la falta de aspirantes. Esta situación brinda poca garantía a los pobladores que permanecen en la comunidad y ante la inseguridad de completar los ciclos escolares, deciden con anticipación cambiar a sus hijos a una escuela de

- organización completa, aunque eso implique más tiempo de traslado.
- Altos niveles de pobreza: la falta de empleo se cristaliza en una vida con altos niveles de pobreza reflejados en varios aspectos, como alimentación, vestimenta, servicios públicos, infraestructura de la escuela, falta de material de apoyo, entre otros.
 - Condiciones de acceso en mal estado: es común encontrar este tipo de escuelas en lugares poco transitados y con falta de apoyo para la mejora de los caminos, cuando los hay, o en su defecto veredas, lo que representa un riesgo para los docentes que ahí laboran.

Para el medio indígena en el estado de Hidalgo, se cuenta con los siguientes datos de escuelas multigrado:¹ (ver tabla 1.1 en siguiente página)

Las escuelas multigrado en cualquiera de sus variantes o características tienen un origen que se remonta a muchos años atrás, desde los comienzos del sistema educativo mexicano. Este tipo de educación ya estaba en funcionamiento y en el año 2000, en el Foro Mundial de Educación para Todos celebrado en Dakar, los países participantes, entre ellos México, se comprometieron a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos sus ciudadanos. Este compromiso se expresó en la formulación de políticas de estado de largo plazo, consensuadas y asumidas por toda la sociedad.

En México estas escuelas surgen, o mejor dicho se mantienen, por la necesidad de atender a la población infantil que vive en comuni-

1 Fuente: Subdirección de Educación Primaria indígena, Pachuca, Hgo.

Tabla 1.1

Tipo de escuela	Cantidad	Características
Unitaria	147	Tipo de escuela donde labora un solo docente, encargado de impartir todos los grados escolares en un mismo grupo.
Bidocente	149	Escuela conformada por dos docentes, quienes se distribuyen los grados escolares de acuerdo con las funciones que cada uno tiene asignadas, es decir, uno de los dos tendrá que fungir como director de la escuela.
Tridocente	103	Caracterizada por estar integrada por tres docentes, uno de ellos tiene la función directiva además de la responsabilidad de atender un grupo de niños, de uno o dos grados, todo depende de la organización interna de la escuela.
Tetradocente	47	En este tipo de escuela los maestros se distribuyen otras actividades: además de la repartición de grupos, deportes, eventos cívicos culturales, entre, otras. Son cuatro docentes, uno de ellos con función directiva frente a grupo y los otros tres con comisiones propias del consejo técnico escolar.
Pentadocente	37	Está integrada por cinco docentes, los cuales se distribuyen los grupos de tal forma que se brinde una mejor atención a los educandos. Sólo algunos grupos se vuelven multigrado, para así formar unigrados y apoyar al directivo en las labores de gestión y administración educativa.

dades pequeñas y aisladas a lo largo del país, casi todas en zonas rurales, muchas de las cuales se ubican en comunidades indígenas.

Cabe reconocer que a pesar de sus implicacio-

nes, la escuela multigrado ha persistido al paso del tiempo, obligando y exigiendo al sistema educativo mexicano mayor atención, tanto en infraestructura como, principalmente, en el diseño e

implementación de una currícula propia para este tipo de educación. Varios han sido los programas que han puesto la mirada en este bache educativo, por ello se han implementado programas como Arraigo, Reconocimiento al Desempeño Docente (REDES), Programa para Abatir el Rezago Educativo(PARE, 1991-1995), Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB 2000-) y, principalmente, el Consejo Nacional Para el Fomento Educativo (CONAFE), institución que funge como una columna vertebral para la implementación de estrategias y elaboración de materiales propios para este tipo de educación.

Por ello, me atrevo a señalar que la escuela multigrado posee algunas ventajas frente a las escuelas de organización completa, sin dejar de lado sus inconvenientes. A continuación presento el siguiente cuadro comparativo: *(ver tabla 1.2 en siguiente página)*

Con base en estas características, la Reforma Integral de la Educación Básica demanda ciertos retos a la escuela multigrado, retos que no

vienen de manera explícita en la currícula, sin embargo, representa la urgente necesidad de entender y comprender la manera como puede aterrizar la reforma, con todas sus características y demandas en una escuela que funciona de manera diferente a las de organización completa.

Algunos retos que se encuentran enunciados en el Plan de Estudios 2011 y que yo los traslado a la situación de la escuela multigrado son:

- incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria,
- actualizar los planes y los programas de estudio,
- fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros,
- reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar,
- fortalecer la infraestructura educativa,

Tabla 1.2

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las características de los alumnos: es probable que el maestro atienda año con año a los mismos alumnos, por tanto, sabrá por dónde empezar cada nuevo ciclo escolar. • La diversidad dentro del grupo: permite al docente compartir experiencias variadas de contextos culturales diversos, dando una oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje. • La comunalidad: permite internalizar valores de respeto, solidaridad, reciprocidad, democracia, los cuales a su vez crean un sentido de pertenencia. El aula se convierte así en un lugar de confianza para cuestionar, investigar nuevas cosas y ampliar la imaginación, sin miedo a la discriminación. • La situación etaria: permite al docente crear situaciones donde los más pequeños imiten actitudes correctas de los mayores, lo que se constituye en otro apoyo aparte del profesor. • La articulación de contenidos: ofrece un momento donde el profesor unifica actividades a partir de temas transversales en los que se mezclan contenidos de una o varias asignaturas. • El auto aprendizaje: pues al dejar a los alumnos sin atención durante varios minutos incita al alumno a diseñar mecanismos que le permita autodirigir su aprendizaje y valorar sus avances. 	<ul style="list-style-type: none"> • La familiaridad: ocasiona la conformación de estilos de enseñanza y aprendizaje sin variedad, provocando monotonía en el desarrollo de las actividades. • La situación etaria: es un factor determinante en el descontrol grupal, ya que se viven situaciones de abuso de poder, discriminación y falta de respeto, cuando el docente se ausenta del grupo. • La articulación de contenidos: puede fungir como una desventaja si el docente no tiene dominio sobre el plan y los programas de estudio, ya que puede perderse entre tanta información y uso de materiales, al grado de provocar confusión y estancamiento de los saberes, habilidades y actitudes. • La carga administrativa: orilla a abandonar al grupo durante varios minutos, situación que se convierte en un detonante del control del grupo, además de que al atender a varios niveles en un mismo grupo genera desatención a otros, provocando aburrimiento y desesperación.

- reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida,
- mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos que estudian en las escuelas públicas de Educación Básica en todo el país.

Con la identificación de estos retos retomo un apartado del plan de estudio donde señala que:

La Reforma Integral de la Educación Básica es una *política pública* que impulsa la *formación integral* de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el *desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso*, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (SEP, 2011: 18)

Desde este punto de vista, la reforma plantea la necesidad de formar al indi-

viduo de manera integra a partir del desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, sin embargo, en ningún momento señala las dificultades que deben enfrentar los docentes de las escuelas multigrado, y que, a pesar de todas sus implicaciones, deben ser evaluados con base a estándares nacionales e internacionales.

Por esta razón considero que la reforma curricular actual, así como las anteriores, deja de lado el reconocimiento de la existencia de escuelas multigrado, obligando cada uno de los subsistemas a diseñar programas y materiales propios y acordes con las necesidades de cada entidad.

En esta medida retomo algunos mecanismos que pueden apoyar el trabajo en el aula multigrado con la finalidad de responder a las demandas de la RIEB 2011 (Castañedo, 2009):

- a) La simultaneidad de actividades de aprendizaje, es decir, el reconocimiento de que los alumnos deben estar todos trabajando al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes.

b) La participación diferenciada, es decir, el reconocimiento de que la participación de los alumnos es heterogénea según sus características.

c) La combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente, es decir, la necesidad de que el maestro varíe de manera continua y sistemática la atención directa e indirecta que da a los alumnos.

d) La combinación y alternancia de los modos de trabajo del alumno, es decir, la necesidad de que los alumnos varíen de manera continua y sistemática sus formas de trabajo grupal o interaprendizaje y de trabajo individual o autoaprendizaje.

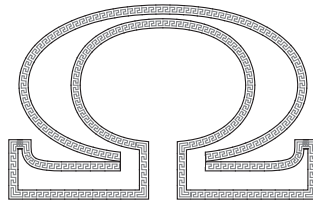
Para lograr el desarrollo de estas estrategias de trabajo en el aula multigrado, es necesario que el docente reúna ciertas características, como el de ser:

- Organizado. El maestro necesita planificar sus sesiones de aprendizaje, su horario del día, lo que van a aprender sus alumnos, lo que él va a enseñar y la forma como irá combinando sus intervenciones en función de las características de sus alumnos.
- Flexible. Un buen maestro multigrado es flexible y combina y alterna formas de atención directa e indirecta a sus alumnos. Ensaya permanentemente nuevas ideas, considerando la diversidad de sus niños y favorece el trabajo individual y grupal.
- Creador de un clima positivo de colaboración, respeto mutuo y afecto. En el aula multigrado se precisa el aporte de todos y el profesor es quien organiza esta ayuda mutua. El aula debe favorecer relaciones

46

de afecto, de respeto a las diferencias, de colaboración, para que cada cual

tenga y cumpla su responsabilidad y ayude a los otros a aprender.



Bibliografía recomendada

47

CASTAÑEDO QUINTERO, Gabriela, José Arellano A., Martín Hdez. Cosío

2009 *Diplomado: Los retos de la escuela multigrado para el desarrollo de competencias en el marco de la RIEB*, México, SEP.

GALLARDO, Ana Laura

2004 “La educación intercultural; experiencias y propuestas”, (Ponencia presentada durante la *Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje*), Ciudad de México, 24- 27 agosto.

MONTERO, Carmen

2000 *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*, Perú, Ministerio de Educación.

ROMERO, M. G., M. A. Gallardo, R. González, L. Salazar, M. Y. Zamora

2010 “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*, 10 (enero-junio), Veracruz, Universidad Veracruzana: Instituto de Investigaciones en Educación (http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2011 *Plan de estudio de educación primaria*, México.

VARGAS, Tahira

2003 “Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto”, en: *Cuadernos de educación para todos*,

Santo Domingo, Secretaría de Estado de Educación/
UNESCO (Oficina de Santo Domingo), pp. 10-24.
([http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/
137497so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf))

WEISS, Eduardo

2000 “Situación de la enseñanza multigrado en Méxi-
co”, en: *Perfiles Educativos*, año/vol. XXI, num. 899,
Mexico, Universidad Nacional Autónoma de Méxi-
co, pp. 57-76.

LA ESCUELA MULTIGRADO: RETOS Y ALTERNATIVAS

*Alfonso Torres Hernández**

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) expresada en el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica intenta recuperar la política educativa de Vasconcelos y el *Plan de Once Años* de Jaime Torres Bodet, así como muchos otros esfuerzos educativos de mejora y atención a la demanda. Sin embargo, se advierte la ausencia del respaldo social que en su momento tuvieron estas políticas y estrategias.

En este contexto, uno de los asuntos recurrentemente planteados en las políticas educativas es la atención a las escuelas multigrado. En el Plan de Estudios 2011, los principios pedagógicos que lo sustentan responden en teoría a lo que se espera de las escuelas multigrado (aprendizaje colaborativo, comunicación escuela-comunidad, atención a la diversidad, planeación didáctica) pero el grado de complejidad aumenta al pensar en la

* Director general de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

práctica docente con alumnos de diferente grado de estudio, que exige entonces un mayor esfuerzo, habilidad y conocimiento pedagógico.

La preocupación de articular su servicio educativo con las necesidades profesionales de los docentes de educación básica llevó a la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (UPN-H) a generar el Panel “Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB” como un espacio académico de análisis y reflexión.

Las ponencias presentadas por Berenice Ortiz Elizalde, Fernando Silva Hernández e Irineo Naranjo Carballo, docente de escuela multigrado, asesor técnico-pedagógico y docente de la UPN-Hidalgo, respectivamente, conjugan tres miradas y experiencias en torno a la escuela multigrado y su relación con la RIEB. Intento en este escrito detenerme en algunos de los puntos que plantean para profundizar su reflexión.

Según los datos que nos ofrece Berenice Elizalde, el porcentaje de escuelas multigrado en el país es de 44.2%

mientras que en el estado de Hidalgo alcanza el 52% (contabiliza a primaria general, primaria indígena y CONAFE). En número de alumnos se supera el 9%, que representan alrededor de 1 millón 300 mil. Los datos obtenidos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) evidencian la importancia de la escuela multigrado en educación. El panorama se complementa con las características que enuncia Irineo Naranjo de las escuelas multigrado: población estudiantil en movilidad constante; ciclos incompletos; altos niveles de pobreza en las comunidades y condiciones geográficas de difícil acceso.

De las alternativas para la atención de escuelas multigrado, Elizalde recupera la que enfatiza el modelo multigrado y la reforma del modelo pedagógico y organizacional en la formación y capacitación de docentes. Esta cuestión se articula con lo planteado por Fernando Silva cuando resalta que el *conocimiento de la cientificidad curricular requiere en el docente tener bien claro los aspectos del trayecto formativo, los principios pedagógicos, la metodología que*

propone la RIEB. O bien cuando Irineo Naranjo sintetiza las características que debe reunir un docente multigrado: organizado, flexible y favorecedor de un clima colaborativo y de respeto en el aula.

Para atender la problemática de atención a grupos multigrado que enfrentan los profesores de educación primaria, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, elaboró la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM05), en colaboración con la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena. La PEM05, según Elizalde, *dio respuesta a muchas de las dudas e inquietudes de los maestros de multigrado, se orientaron las prácticas pedagógicas y se centró la atención en el desarrollo de un modelo pedagógico y de organización específico para este tipo de grupos.*

Las tres fases (experimental, extensiva y extensiva nacional) sobre las que estuvo organizada la PEM05 de 2004 a 2005 recuperan los logros, así como las modificaciones

y ajustes que los docentes realizaron en el proceso de apropiación de la misma, a la que se sumaron estrategias básicas de enseñanza por asignatura retomadas de los libros para el maestro de todos los grados y asignaturas. La PEM05 surge con la aspiración de coadyuvar a que la escuela multigrado dé respuesta a los requerimientos de la sociedad y alcance mejores resultados educativos; para ello promueve: una mayor regularidad en el cumplimiento del horario y del calendario escolar; la realización de prácticas de enseñanza efectivas que favorezcan la creatividad, la reflexión y la autonomía de los niños, así como el desarrollo de sus habilidades intelectuales, la adquisición de conocimientos y la formación de valores en el marco de una educación con equidad y relevancia; que en la escuela se atienda y valore la diversidad lingüística y cultural, entre otros aspectos.

El asunto de la actualización y capacitación de los docentes multigrado –que considero es un asunto poco explorado por los panelistas– debe analizarse con más detenimiento.

miento. Si bien la construcción de la PEM05 revela un proceso serio y sistemático en su elaboración, la estrategia formativa para el docente multigrado no parece la más adecuada. Se recurre al viejo sistema “de cascada” para hacer llegar a los docentes innovaciones curriculares y recomendaciones didácticas de planeación y evaluación. Generalmente, como sucede en Hidalgo, la estructura de capacitación y actualización descansa en los supervisores o los apoyos técnicos, muchos de ellos con escasos referentes teórico-metodológicos para asumir la responsabilidad, sumado lo anterior al tiempo escaso de dedicación a esta actividad. Por otra parte, derivado de esta situación, en cada momento de capacitación y actualización las sugerencias metodológicas van cambiando o reduciéndose en su contenido.

Es importante reconocer que la actividad docente es una de las más resistentes a todo tipo de innovación, como lo han confirmado numerosos autores de las más diversas latitudes. Lo anterior implica revisar las políticas educativas dirigidas a la formación profesional de los maestros. Si

no es así, el riesgo que se corre es que el sistema educativo muestre debilidades que le impidan obtener resultados adecuados en cuanto a logros de aprendizaje de los alumnos, y más aún, en cuanto a la capacidad del propio sistema para tratar a esos alumnos de forma equitativa y mediante un uso apropiado de todos los recursos disponibles.

La política de profesionalización de los docentes debe pensarse entonces con mayor detenimiento. Se constituye en una condición esencial para el avance del sistema educativo, presente y futuro, pero también representa una condición para el desarrollo de la enseñanza como profesión.

P. Perrenoud (2001) considera *nueve criterios* a los que debería responder una formación profesional de alto nivel, y agrega un décimo:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,

3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Es pertinente, entonces, ponderar un modelo de formación profesional basado en la confianza en las capacidades y voluntades del educador, y en su capacidad para continuar aprendiendo y perfeccionándose como educador, donde se le confiera un papel central en la posibilidad del cambio en educación.

Derivado entonces de la debilidad de los procesos formativos de actualización y capacitación, de la detección de dificultades en los docentes para la aplicación de la propuesta en su trabajo cotidiano con grupos multigrado, tiene relevancia, según los panelistas, lo referido a la planeación didáctica.

Fernando Silva pondera la elaboración de una planificación didáctica situacional como la más pertinente de funcionamiento en escuelas multigrado toda vez que el docente planifica su práctica desde la realidad concreta, vinculándose con los alumnos, con las cosas, hechos, sucesos que le rodean, considera sus expectativas como también las de los alumnos. Sin embargo, no deja de mencionar que ello implica un conocimiento cabal de los programas de estudios, libros de texto y materiales educativos. Dicha apropiación teórica, conceptual y metodológica pone en el centro de atención nuevamente los procesos de formación docente que deben seguirse.

Irineo Naranjo marca como una desventaja del docente multigrado la dificultad

en la articulación de contenidos, cuando el docente no tiene dominio del plan y los programas de estudio, ya que puede perderse entre tanta información y uso de materiales al grado de provocar confusión y estancamiento de los saberes, habilidades y actitudes.

Por su parte, Berenice Elizalde advierte como uno de los retos en escuelas multigrado el asunto de la planeación, en referencia a la complejidad de la articulación curricular y generalización de contenidos; y observa como una vía para superar esta problemática la incorporación de estrategias de aprendizaje basadas en la socialización y la construcción de los aprendizajes en grupo.

En este sentido, la RIEB reconoce a la planificación como un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Lo cual implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Resalta que para el diseño de una planificación se requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación del aprendizaje, congruentes con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes. (Acuerdo 592, 2011:13)

Desde esta perspectiva, la planificación didáctica en grupos multigrado tiene como condición el conoci-

miento amplio del enfoque basado en competencias, teorías de aprendizaje y enseñanza, así como de herramientas metodológico-didácticas que permitan al docente responder de manera óptima a propósitos de los programas de estudio.

En el mismo tenor, la práctica docente en escuelas multigrado implica una serie de conocimientos que no se adquieren en los procesos formativos sino que son productos de la experiencia construida a lo largo de los años, entre ellos, los que tienen que ver con las condiciones y relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, “conocimientos efectivamente integrados a la práctica docente.” (Rockwell, 1990)

Otro aspecto no recuperado a profundidad por los panelistas es el referido a las condiciones institucionales de la práctica docente en escuelas multigrado. Escuela multigrado es sinónimo de escuela rural, caracterizada por su precaria infraestructura, escaso mobiliario y equipamiento. Generalmente carecen de algún servicio básico de manera regular. En estas

escuelas la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente; la semana escolar, habitualmente, se reduce a cuatro y tres días debido a los desplazamientos de los docentes, quienes no viven en las comunidades donde trabajan. Las cinco horas implantadas para la jornada escolar no se cumplen y los horarios son bastante irregulares. Desde luego hay excepciones, pero son las menos.

La práctica docente en multigrado, en el contexto de la RIEB, debe analizarse con mayor cuidado. La heterogeneidad de las estrategias didácticas empleadas por los docentes debe ser recuperada en las propuestas que se institucionalizan. La PEM05 es un referente necesario, pero debe actualizarse y adecuarse en el sentido de articulación que ahora se plantea, pero sobre todo, la política de implementación debe estar acompañada de un proceso formativo serio, sistemático y profesional, con la finalidad de cerrar brechas entre diseño e implementación de políticas.

Finalmente, destaco lo que los panelistas reconocen como ventajas de la escue-

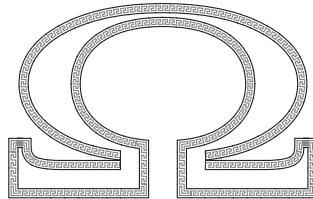
56

la multigrado. Irineo Naranjo plantea que la continuidad del grupo permite al docente que cada año tenga puntos de partida fáciles de reconocer, así como la diversidad le permite compartir experiencias variadas de contextos culturales diversos, constituyéndose en una oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje. A lo anterior se suma la promoción de una articulación de contenidos en la planeación y el autoaprendizaje en las clases.

Por su parte, Berenice Elizalde pondera la atención simultánea a niños de diferentes grados y edades en un mismo espacio; la visión global del currículum de educación primaria; la recuperación de los conocimientos de los alumnos y la comunidad; la riqueza cultural manifiesta en las tradiciones, las costumbres, las formas de convivencia y organización de las comunidades indígenas. Asimismo, la riqueza de su lengua en las escuelas multigrado de este

contexto con su cosmovisión muy particular, revestida de un sin fin de elementos que al ser incorporados al aula como objeto de estudio fomentan la conservación y preservación de la identidad cultural; el trabajo autónomo y el seguimiento del aprendizaje de los alumnos grado por grado, permite, todo ello, consolidar los procesos de aprendizaje.

La práctica docente en escuelas multigrado no es una empresa fácil, conviene entonces pensar por lo menos en las siguientes estrategias para su atención: los retos y desafíos de las comunidades rurales donde se encuentran las escuelas multigrado; la mejora de las condiciones institucionales de las escuelas multigrado; la formación profesional del docente multigrado y la diversidad y mejora de la didáctica en la atención a los grupos multigrado. Estrategias que, por cierto, parecen estar ausentes en la RIEB.



Bibliografía

57

PERRENOUD, Philippe

- 2001 “La formación de los docentes en el siglo XXI”, en: *Revista de Tecnología Educativa*, 2001, XIV, núm. 3, Santiago- Chile, pp. 503-523.

ROCKWELL, E.

- 1990 “Desde la perspectiva del trabajo docente” (Ponencia presentada en el Coloquio sobre el estado actual de la Educación en México), México, CEE-REDUC.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN

- 2011 “Acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, en: *Diario Oficial de la Federación*, viernes 19 de agosto, México.