



EL MULTIGRADO A DEBATE

ANNETTE SANTOS DEL REAL

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.

DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

ALICIA AZUMA HIRUMA

APRENDER CON INTERÉS, A.C.

LILIA DALILA LOPEZ SALMORÁN

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

Recientemente se ha planteado la necesidad de que la educación que se brinda en escuelas de organización multigrado —que tienden a ubicarse en comunidades rurales dispersas y a tener enormes carencias físicas y materiales— sea de mayor calidad. Se ha comenzado a discutir acerca de cuáles pueden ser las estrategias más efectivas para lograr dicho propósito y, si bien hay divergencia sobre las formas, existe acuerdo respecto de lo apremiante que resulta asegurar mejores oportunidades de aprendizaje a los niños y jóvenes de los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad. Hay coincidencia, pues, en la importancia de avanzar hacia la conformación de un sistema educativo más incluyente y equitativo.

Desde el ámbito de la investigación, de la sociedad civil e, incluso, desde el gobierno, se están desarrollando esfuerzos para identificar e implementar acciones que permitan no sólo reconocer las ventajas pedagógicas que ofrecen los ambientes multigrado para el aprendizaje y aprovecharlos para lograr mejores interacciones entre alumnos y maestros, sino mejorar significativamente los aprendizajes que logran los estudiantes que asisten a escuelas con este tipo de organización.

En el actual contexto de reforma educativa, poner a debate las bondades y posibilidades de la escuela multigrado brinda la oportunidad de: a) compartir referentes para definir criterios básicos, esenciales, de calidad en el aula; b) ser creativos en la generación de las condiciones que deben enmarcar relaciones educativas positivas; y, c) construir estrategias innovadoras para

lograr la inclusión y equidad en el medio rural, respetando la diversidad y atendiendo a la viabilidad de los procesos. El Simposio “El multigrado a debate” pretende ser un espacio para conversar sobre las bondades de ese tipo de contextos escolares, sobre el enriquecimiento esencial que éstos requieren, así como sobre los potenciales beneficios que tal enriquecimiento conllevaría para el aprendizaje.

Palabras clave: Reforma Educativa, Escuelas Multigrado, Planeación Educativa, Modelo Educativo.

Semblanza de los participantes en el simposio

ANNETTE IRENE SANTOS DEL REAL

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cursó la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la UIA y la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. Desde octubre de 2016 es Directora General del Centro de Estudios Educativos, A.C, institución en la que fue investigadora de 1992 a 2002. Trabajó durante 11 años en el INEE ocupando diversos cargos. De 2002 a 2005 colaboró con la Subsecretaría de Educación Básica en el diseño de la Reforma integral de la educación secundaria. Ha realizado diversas investigaciones sobre este nivel educativo y escrito decenas de artículos sobre evaluación.

DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS

Académico titular de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. Con estudios de Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales en el Área de Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán. Las líneas de investigación que trabaja son educación rural y multigrado. Desarrolla el proyecto de investigación titulado “Propuestas de atención en escuelas rurales multigrado para prevenir el fracaso escolar” y es el Responsable de la Red Temática de Investigación de Educación Rural.

ALICIA AZUMA HIRUMA

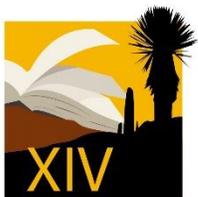
Directora General de Redes de Tutoría, S.C./Aprender con Interés, A.C. Estudios de Maestría en Asia y África con especialidad en Japón por el Colegio de México. Licenciada en Relaciones Internacionales por la UNAM. Investigadora asociada a FLACSO. Publicaciones: *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*, FLACSO, 2009 y *Gobernanza local y educación. La supervisión escolar*, FLACSO, 2011.

LILIA DALILA LÓPEZ SALMORÁN

Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Actualmente se desempeña como Directora de Educación Comunitaria e Inclusión Social del Conafe. Ha colaborado en diversos proyectos de innovación e



investigación relativos a la atención educativa para grupos marginados y desfavorecidos, tema que se ha convertido, desde distintos acercamientos, en el eje de su trayectoria profesional. Ha colaborado en la Subsecretaría de Educación Básica en el diseño y puesta en marcha del Programa Emergente para el Mejoramiento del Logro Escolar, y en la Secretaría de Educación de Guanajuato como Directora de educación básica.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

EDUCACIÓN RURAL MULTIGRADO EN MÉXICO: RETOS Y PROPUESTAS

El 19 de noviembre de 2016, la Secretaría de Educación Pública emitió el Comunicado 493 titulado “Anuncia Nuño Mayer reconcentración de escuelas; 100 mil planteles en comunidades dispersas concentran 14 por ciento de estudiantes”. En éste se menciona que, durante el año 2107, la SEP anunciará un programa de inclusión y equidad, el cual implicaría el cierre de miles de pequeñas escuelas rurales, lo que obligaría a sus alumnos a asistir a planteles de mayor tamaño. Si bien el Comunicado no da detalles acerca de cómo se ejecutaría esta política educativa, la decisión evidencia la poca importancia que la Secretaría le da a la atención educativa dirigida a los pobladores del medio rural.

De acuerdo con cifras oficiales, en el ciclo escolar 2013-2014, casi 56% de los preescolares, 58% de las primarias, 57% de las secundarias y 30% de los establecimientos de media superior del país, se ubicaban en localidades menores a 2500 habitantes (INEE, 2015, p. 66), criterio definido por el INEGI para definir lo que es una población rural. A estos planteles asisten casi 7 millones de alumnos. Dado que más de la mitad de las escuelas de educación básica del país se localizan en comunidades rurales, el anuncio de la SEP podría afectar a cientos de miles de alumnos atendidos actualmente en pequeñas escuelas, muchas de ellas multigrado por el reducido número de alumnos que asisten a ellas.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que los maestros atienden a estudiantes de más de un grado. Durante 2013-2014, éstas representaban 53% de las escuelas preescolares del país, 51% de las primarias y 25.4% de las telesecundarias (INEE, 2015, p. 305). Un amplio número de escuelas multigrado se localizan en comunidades de alta o muy alta marginación (81% de los preescolares, 81% de las primarias y 70% de las telesecundarias, según el INEE, 2015:310, 316 y 324). Puesto que los índices de marginación se refieren a las condiciones que prevalecen en áreas geográficas, las personas que viven en zonas marginadas son afectadas por las carencias colectivas, con independencia de su ingreso, donde se viven situaciones de desnutrición, trabajo infantil, bilingüismo, altas tasas migratorias, pocas comunicaciones, pobre dotación de servicios públicos, bajas tasas de escolaridad en la población juvenil y adulta, entre otras.

Un rasgo que caracteriza a la población rural es que prácticamente todos los niños en edad de cursar la primaria asisten a la escuela y luego las tasas de asistencia escolar se reducen conforme se incrementa la edad. Aunque esa tendencia se presenta también en la población en general, en el caso de las niñas, niños y adolescentes que viven en poblaciones rurales, las tasas de asistencia son más bajas en secundaria y en educación media superior.

Las causas del abandono escolar son diversas pues es un problema que se origina en factores económicos, educativos y familiares. No obstante, en el caso de la población rural, juega un papel muy importante la dispersión geográfica y las condiciones de pobreza en las que viven las familias de los alumnos. En el medio rural este problema es particularmente dramático en el caso de las niñas y niños migrantes, quienes se incorporan de manera generalizada al trabajo desde muy temprana edad.

Por otra parte, se presentan importantes diferencias en cuanto al aprovechamiento escolar en los estudiantes rurales. De acuerdo con los resultados de pruebas estandarizadas nacionales (Excale, Enlace y Planea) e internacionales (PISA), los alumnos que residen en localidades menores a 2500 habitantes obtienen menores calificaciones que los que viven en ciudades. Los estudiantes con mayor presencia en el medio rural tienen por lo general bajos resultados: los alumnos de escuelas indígenas tienen un desempeño menor que quienes asisten a escuelas no indígenas, los que viven en localidades con altos niveles de marginación tienen peores niveles de logro que los que viven en comunidades de baja marginación, y quienes residen en hogares pobres registran un menor desempeño que los alumnos que provienen de familias no pobres.

Las causas del bajo nivel de logro de los alumnos de zonas rurales son complejas, pues en el aprovechamiento influyen factores escolares, el nivel educativo de los padres, el capital cultural de las familias y las condiciones socioeconómicas de los hogares, entre otros aspectos. Sin embargo, a la educación de los alumnos que viven en zonas rurales se asignan menos recursos e insumos de menor calidad.

Los investigadores educativos establecen una serie de propuestas a fin de tratar de alcanzar la equidad educativa en las aulas rurales mexicanas. Con respecto al contexto social, Pacheco (2006, p.303) señala que el modelo de telesecundaria debe considerar que buena parte de sus estudiantes no serán de tiempo completo, pues buena parte de los adolescentes realizan también labores de generación de ingresos familiares.

En particular, para mejorar el trabajo docente con grupos multigrado, Ezpeleta y Weiss (2000, p.288) sugieren garantizar la planeación curricular y didáctica a partir del trabajo colegiado, conducir a los docentes en la planeación a través de manuales y materiales específicos, desarrollar materiales de autoaprendizaje para los alumnos y alargar el tiempo de atención directa mediante el aumento de la jornada escolar del maestro y la disminución del número de grados a atender.

Los autores coinciden en que debe desarrollarse un modelo específico para escuelas rurales y multigrado, dentro del cual se ofrezcan opciones contextualizadas a los docentes para planear, organizar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza, teniendo como apoyo materiales didácticos y libros de texto diseñados para el medio rural (Ezpeleta y Weiss, 2000 y SEP, 2006).

Por su parte, la SEP (2006, p.222-225) sugiere organizar a los alumnos por ciclos o niveles en lugar de grados dentro de las escuelas multigrado, además de realizar “una selección de contenidos para diseñar un currículum congruente con las condiciones de trabajo de las escuelas multigrado”. La misma contextualización a las escuelas rurales se propone realizar en prácticas de enseñanza y en la evaluación del aprendizaje.

Para los preescolares rurales, Martínez (2006, p.231), estima que los mejores centros educativos comparten las siguientes características: ofrecen diversas áreas de trabajo, tienen más materiales organizados y al alcance de los niños, las educadoras toman en cuenta los intereses de los niños, las actividades propuestas por los docentes promueven el aprendizaje activo, existe un equilibrio entre las actividades propuestas por los maestros y las propuestas de los niños y los docentes establecen una relación afectiva y respetuosa con los alumnos. El fortalecimiento de tales aspectos podría apoyar en la disminución de las brechas de los resultados educativos entre escuelas urbanas y rurales.

Además, para impulsar una educación de calidad en jardines de niños de zonas rurales, Martínez (2006: 247-248) propone: 1) Compartir las estrategias e historias de éxito de los preescolares que ofrecen buena calidad educativa, 2) Acompañar a las escuelas, transformando la función de los inspectores y superiores, a fin de dirigirla hacia la creación de espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica, 3) Implementar un proceso de autoevaluación de los jardines de niños, 4) Incorporar en los procesos de evaluación, discusión de resultados y planeación del trabajo pedagógico, a la familia y a la comunidad, a fin de que las características específicas de la cultura local se vean reflejadas en la práctica educativa, y 5) Utilizar los datos generados en la evaluación externa y autoevaluación para

fortalecer el proceso de 'rendición de cuentas' ante los diseñadores de políticas, la comunidad y a la sociedad civil.

Rosas (2003), sugiere que se asigne a los mejores docentes a las escuelas rurales, y no a los recién egresados de las escuelas Normales, tal como ocurre en la actualidad. Los recién egresados de las normales y los docentes asignados a las escuelas rurales deberían pasar por un periodo de aprendizaje, "quizá como profesores ayudantes (...) de los mejores profesores de las escuelas rurales" (Rosas, 2003:307).

La capacitación docente "requiere de un programa fuerte y sostenido, que incluye la articulación entre los componentes de capacitación y de materiales educativos, la articulación entre las estrategias de capacitación (...) en el contexto específico de las escuelas multigrado" (Ezpeleta y Weiss, 2000:283).

Sin embargo, estos autores mencionan los riesgos de estas orientaciones. Con respecto a la efectividad del intercambio de experiencias docentes, destacan que "...cuando la práctica de enseñanza es rudimentaria y comparte concepciones discutibles o erróneas sobre 'lo básico', su potencial para promover el cambio es necesariamente limitado" (Ezpeleta y Weiss, 2000:281).

Respecto a la capacitación docente concluyen que ésta "requiere de un programa fuerte y sostenido, que incluye la articulación entre los componentes de capacitación y de materiales educativos, la articulación entre las estrategias de capacitación (...) en el contexto específico de las escuelas multigrado" (Ezpeleta y Weiss, 2000:283).

Juárez (2013) menciona la necesidad de que el maestro rural no se sienta ni esté solo: que exista una estructura pedagógica e institucional que le permita trabajar de la mejor manera para que pueda aprovechar las potencialidades que brinda el trabajo multigrado, esto es, el trabajo colaborativo entre niños de diversos grados, edades e intereses en un mismo tiempo y espacio.

La SEP (2006:226-229) sugiere articular los contenidos, propósitos y pertinencia de los cursos de actualización docente, ofreciendo diversas opciones de temas, a fin de evitar la repetición de contenidos; además propone identificar los retos y necesidades de los docentes que laboran en el medio rural para definir los contenidos de sus cursos de actualización.

En relación a las telesecundarias, Pacheco (2006:303) sugiere que "las escuelas de formadores de docentes introduzcan, en las estrategias de enseñanza, el uso de infraestructura de comunicación, así como la utilización de los materiales de apoyo". Además, debido a que impartirán

todas las materias de este nivel educativo, es necesario que los docentes sean formados de una manera integral, incluyendo temas como inglés y artes.

Muñoz (2009:31-33) establece que “la relación existente entre los antecedentes socioeconómicos de los alumnos y el aprovechamiento escolar no es lineal, ya que existe un fenómeno denominado ‘resiliencia’, el cual se presenta cuando algunas escuelas que atienden a alumnos de bajo nivel socioeconómico, logran que éstos obtengan resultados académicos satisfactorios. Esas escuelas son calificadas como ‘académicamente efectivas’”.

En este sentido, se sugiere difundir experiencias exitosas de docentes rurales a través de encuentros de maestros, publicaciones, videos, visitas entre escuelas y reuniones con especialistas (SEP, 2006:231). Rosas (2003:306) expone que los docentes quienes han pasado con éxito en este tipo de escuelas, deberían compartir sus experiencias a los normalistas “no de una manera anecdótica, sino reflexionada y enriquecida”.

La gestión escolar es un tema abordado por Ezpeleta y Weiss (2000:311) y SEP (2006:218) apuntan que la supervisión escolar debe ser reforzada en su dimensión pedagógica, disminuyendo la carga de acciones burocráticas administrativas que pesan sobre ello.

Además, la SEP (2006:218-221) plantea que “en lugar de que los maestros multigrado asistan a la supervisión, exista un secretario itinerante que acuda a sus escuelas a solicitar la información”. Debería existir un modelo administrativo específico para las escuelas rurales multigrado, “que apunte a la simplificación en beneficio del tiempo dedicado a los niños y niñas por el docente”.

El trabajo en las escuelas rurales requiere el desarrollo de al menos un modelo pedagógico y de gestión diseñado para las escuelas multigrado donde se incorpore la organización del tiempo; la planeación de sesiones; el diseño de instrumentos de evaluación de los niños y educadores que consideren el contexto económico, social, cultural y medioambiental en el cual se insertan las escuelas; la existencia de libros de texto y materiales didácticos especializados en multigrado, tales como juegos, software educativos o materiales impresos; las actividades productivas y de organización comunitaria relacionadas a la escuela; la participación e involucramiento activo de padres y madres de familia y demás miembros de las comunidades (Juárez, 2013).

La presencia de figuras de apoyo que asistan de forma cotidiana a las escuelas tales como profesores de inglés, educación física, artes, y educación especial; el crear la figura de director itinerante quien atienda los aspectos administrativos y burocráticos de varios centros escolares a la

vez; de un sistema de supervisión que realmente visite las comunidades y genere propuestas de mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, y que al mismo tiempo verifique el cumplimiento por parte de los docentes de los horarios y días establecidos para las clases; crear bibliotecas móviles que ofrezcan una mayor variedad de materiales escritos y tecnológicos a los estudiantes y educadores; fomentar el trabajo colaborativo entre los profesores; facilitar la creación de espacios para que los educadores compartan ideas, problemas, soluciones y experiencias con sus pares que vivan situaciones similares, y que al mismo tiempo se den a conocer las prácticas exitosas en el trabajo con los niños (Juárez, 2013).

Se sugiere además articular el trabajo entre los educadores de los niveles preescolar, primaria y secundaria, mediante el intercambio de información y la creación de expedientes educativos de los estudiantes, en los cuales se muestre su historia didáctica- escolar; el vincular a las escuelas con instituciones como museos, universidades, organizaciones productivas y no gubernamentales las cuales enriquezcan el trabajo áulico y con los miembros de la comunidad; el fomentar el intercambio de información entre los docentes y alumnos de diversas escuelas rurales, ya sean nacionales o internacionales, labor que se facilita con el desarrollo de las tecnologías de la información, pero que si éstas no están disponibles se pueda realizar a través de medios tradicionales, como el correo postal; la dotación de apoyos como alimentación caliente y transporte escolar para los alumnos (Juárez, 2013).

La idea de cerrar escuelas y concentrar a los estudiantes en planteles de mayor tamaño forma parte de una tendencia mundial que, con el argumento de ofrecer servicios educativos de mejor calidad, en el fondo tienen criterios meramente económicos. Para los Estados es más barato sostener una escuela de mayor tamaño, que varias escuelas rurales dispersas. Estas políticas de cierre de escuelas rurales han sido implementadas en algunas regiones de naciones nórdicas como Finlandia, Suecia, Noruega, además de Canadá, España y en ciertos países latinoamericanos, como Chile y Costa Rica.

En el caso de los nórdicos y España, ello se ha justificado con la disminución de los presupuestos estatales dirigidos a las instancias municipales. En esos países buena parte de los costos de sostenimiento de las escuelas rurales deben asumirlos los municipios (y no los gobiernos estatales o federal, como ocurre en México) y debido a procesos de despoblamiento que viven esos espacios por procesos migratorios del campo a la ciudad, los recursos que reciben han disminuido

durante los últimos 20 años. Ello ha originado que, en un afán por reducir costos, los municipios proporcionen sistemas de transporte y de alimentación gratuitos a alumnos de primaria y secundaria, mediante los cuales se les traslada todos los días desde sus localidades de residencia, hacia escuelas ubicadas en poblaciones de mayor tamaño, donde toman sus clases y regresan por la tarde a sus sitios de origen.

Sin embargo, estas políticas se han desarrollado en contextos muy distintos a los que se viven en espacios rurales de México. Para empezar, deben existir caminos y carreteras en buen estado para transportar de forma ágil y segura a los alumnos. Quienes hemos recorrido los caminos existentes de buena parte de las zonas rurales de nuestro país, sabemos que estas condiciones de seguridad y calidad son casi inexistentes. Por otra parte, los transportes escolares en las naciones europeas están en muy buenas condiciones y los choferes están capacitados para su labor, situación que sería difícil de alcanzar en nuestro país, tal como notamos quienes usamos el pésimo servicio de transporte público que se oferta en prácticamente todo México, donde predomina el abuso y el mal servicio por parte de los transportistas, sumados a la inacción, complicidad y/o incapacidad de las autoridades que deberían regular estos servicios.

Por otra parte, las naciones europeas cumplen con un criterio que estamos muy lejos de alcanzar en México: mantienen un alto estándar educativo en prácticamente todas sus escuelas. En cambio, en México, tal como muestran todas las evaluaciones de aprendizaje aplicadas durante los últimos 15 años (PISA, SERCE, TERCE, Excale, Enlace, Planea) los aprendizajes alcanzados por los estudiantes que asisten a escuelas rurales, urbanas y privadas se ubican por debajo de lo mínimo que tendrían que aprender: no entienden buena parte de lo que leen, tienen dificultades en expresarse de forma eficiente de manera oral y escrita y tienen problemas para solucionar problemas cotidianos mediante el uso eficiente de las matemáticas.

Por lo tanto, el que la SEP, al planear cerrar miles de escuelas rurales, parte de una premisa que no tiene relación con la realidad: que en los planteles urbanos o de mayor tamaño se ofrece una buena educación. Y escudándose en un discurso de inclusión y equidad, la Secretaría trata de desarrollar una acción que va en contra de los principios básico del derecho a la educación, que al menos en el papel, debería ofrecerse a todos los niños y jóvenes mexicanos: que no sin importar en lugar donde vivan, el Estado tendría que ser capaz de ofrecerles servicios educativos pertinentes, contextualizados y de calidad.

Tal como se ha documentado, la SEP ha tenido prácticamente olvidada a la educación rural durante más una década. Basta mencionar que la Secretaría desapareció en el año 2016 los apoyos dirigidos específicamente a las escuelas multigrado del país, enmarcados en el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa. Es decir, en lugar de asignar mayores recursos a las pequeñas escuelas rurales, la SEP desapareció los apoyos dirigidos a ellas.

Por lo tanto, el Estado tendría que diseñar planes y programas de estudio que puedan ser contextualizados para la diversidad existente en las zonas rurales; elaborar materiales didácticos diseñados para los contextos rurales; planear un sistema de gestión escolar específico para estos planteles; formar y estimular a los docentes para laborar en estos espacios; fortalecer las condiciones de infraestructura escolar y ofrecer apoyos suplementarios a los estudiantes, como becas, alimentación, transporte.

Reflexiones finales

En la mayor parte de las instituciones que atienden la formación inicial y continua de los docentes hay una ausencia de planes de estudio o actividades que incorporen visiones de “lo rural” y del multigrado, obviando que miles de maestros trabajarán durante algún periodo de su carrera profesional en escuelas ubicadas en espacios rurales.

La diversidad y las particularidades de los contextos rurales obliga a considerar el desarrollo de diversos modelos pedagógicos, materiales didácticos, equipamiento, e infraestructura escolares, así como apoyos dirigidos a los estudiantes rurales, tales como transporte gratuito, alimentación, becas y materiales. Aspectos que parecen no ser considerados en la propuesta de Concentración de escuelas elaborada por la SEP.

Es necesario reconocer el esfuerzo de miles de docentes y agentes educativos que laboran día a día en escuelas multigrado situadas en territorios rurales, contextos con una marcada diversidad cultural, social, política y medioambiental, pero también donde se viven situaciones de inseguridad, pobreza, marginación, despojos territoriales y carencia de servicios básicos. El empeño del personal que trabaja en las escuelas multigrado debe de ser reconocido. Las escuelas rurales conforman la única presencia permanente del Estado en decenas de miles de pequeñas localidades del país.

Es conveniente recordar las ideas expresadas en un comunicado impulsado por la Red Temática de Investigación de Educación Rural (<http://rededucacionrural.mx>): “Habría que destacar las

bondades de las interacciones de aprendizaje que se dan en las escuelas rurales multigrado y las ventajas que estas escuelas traen en el funcionamiento y desarrollo mismo de sus comunidades. Se requiere ir revirtiendo la idea de déficit de la escuela multigrado y plantear que la convivencia de alumnos de diferentes grados (...) es una oportunidad para el desarrollo cognitivo y afectivo”.

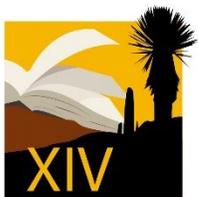
La política de Concentración de escuelas es una acción impositiva, que muestra incapacidad y desinterés de las autoridades para dialogar y considerar a los actores involucrados, tales como alumnos, padres de familia, docentes, directores, supervisores, miembros de las comunidades. Es una política que, bajo el argumento de buscar la equidad e inclusión educativas, en los hechos contradice los postulados incluidos en el Artículo 3º constitucional: “Toda persona tiene derecho a recibir educación [viva donde viva] (...) El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. También contraría ideas expresadas en la Ley General de Educación (<https://www.sep.gob.mx>), que en sus Artículos 32 y 33 a la letra señala lo siguiente:

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

El camino no es cerrar escuelas rurales, sino fortalecerlas.

Referencias

- Ezpeleta, J. (1997, septiembre– diciembre). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.
- Ezpeleta, J., Weiss E. y colaboradores (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. (2ª edición). México DF: Departamento de Investigaciones Educativas-CIVESTAV-Instituto Politécnico Nacional.
- Fuenlabrada, I. y Weiss E. (coords.) (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*, México: DIE-CINVESTAV/ Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- García, R. (1979). La escuela rural en el fortalecimiento de la economía campesina. *Revista de Educación e Investigación CIIDET*, (3), 58-63.
- Grajales, S. y Concheiro, L. (2009). Nueva ruralidad y desarrollo territorial. Una perspectiva desde los sujetos sociales. *Veredas*. 10(18), pp. 145-167.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2014*. México: INEE.
- Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En García Horta, J. y Fernández Cárdenas, J. (eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional*. México: UNESCO Comité Norte de Cooperación/ Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 263-286.
- Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal/ Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- Kay, C. (2009, octubre- diciembre). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*. 71 (4).
- Martínez, J. (2006). La calidad educativa en los jardines de niños en zonas rurales. En *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: Centro de Estudios Educativos/ CREFAL/ Fundación Ayuda en Acción, pp. 203-251.
- Muñoz Izquierdo, C. (1979). *El problema de la educación en México: ¿laberinto sin salida?* México: Centro de Estudios Educativos, A.C.



- Pacheco, L. (2006). Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México. En L. Rosas (Ed.), *La educación rural en México*. México: Centro de Estudios Educativos/ CREFAL/ Fundación Ayuda en Acción, pp. 279-306.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos.
- SEP (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. México: Subsecretaría de Educación Básica- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA RELACIÓN TUTORA EN LAS TELESECUNDARIAS MULTIGRADO

En sus inicios, la enseñanza se impartía por maestros que atendían en un solo grupo a niños de diversas edades que avanzaban a su ritmo en un ambiente de enseñanza heterogéneo. En el siglo XIX se creó un modelo de organización de escolarización elemental: la escuela por grados o graduada que comenzó a clasificar a los alumnos de acuerdo a su edad o avance escolar en grupos homogéneos con un docente al frente. Se estableció también un programa que definía los contenidos para cada grado escolar, tiempos establecidos de enseñanza por materia y evaluaciones estándares que definían, más que el grado de aprendizaje, el nivel de certificación de los estudiantes y, a partir de su evaluación, la constante clasificación de los mismos. “Fue un cambio profundo; se ha considerado como una suerte de *gramática escolar* que genera muchas de las características asociadas con la educación formal (programación curricular, año escolar, enseñanza frente a un grupo escolar considerado homogéneo, ritmos de enseñanza, promociones sujetas a evaluaciones periódicas, normalidad y anormalidad de los educandos, pirámides escolares entre otras)” (Weiss, et.al., 2007: 9-10).

En México, la formalización de la educación graduada en la primaria se acredita durante el Porfiriato, cuando se inicia también el cierre de escuelas unitarias rurales y se obliga a sus alumnos a desplazarse hacia poblados mayores para recibir la instrucción obligatoria. Se comenzó a promover así la homogeneización de la educación. A inicios del siglo XX, ya existía una clasificación de escuelas: las escuelas de primera clase o de organización perfecta con un maestro por cada 50 alumnos; las escuelas de segunda clase con menos maestros que grados escolares; y, las de tercera clase en las que un maestro atendía más de dos clases en zonas rurales.

En la década de los sesenta, se inicia en diversos países del mundo y en la UNESCO, una amplia discusión acerca de las posibilidades de las escuelas con maestro único. Como resultado de ello, la UNESCO emite en julio de 1961 la Recomendación No. 52 en la que proponía recomendaciones pedagógicas para estas escuelas. No obstante esta oleada de buenos augurios, en la década de los setenta en México, las escuelas unitarias eran consideradas anti-pedagógicas. Durante la gestión del entonces secretario de educación, Víctor Bravo Ahuja, se impulsó una reforma educativa que tenía como objetivo central lograr la cobertura total en primaria. Era claro el desafío al

que se enfrentaban ya que aún eran numerosas las localidades donde no había escuelas dado que no había maestros que quisieran laborar en localidades apartadas. Como respuesta del gobierno, en 1971, nace el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con el objetivo principal de llevar la educación primaria a esas zonas rurales dispersas. A partir de ese año, el CONAFE se convierte en la institución encargada de cumplir con la función compensatoria del Estado, haciéndose cargo de las escuelas multigrado más apartadas y pobres del país. (Weiss, et.al., 2007).

En la década de los noventa y principios del siglo XXI, en el marco de la “reforma global de la educación” y de la meta de la Unesco de una “Educación para Todos”, diversos países vuelven a focalizar su mirada en las escuelas multigrado y en sus necesidades. En un reporte de la Unesco (2005), se reconocía que la mayoría de las políticas educativas en el mundo no reconocían las situaciones particulares de las escuelas multigrado, exigiéndoles lo mismo que a las escuelas regulares. Entre sus recomendaciones destacaban: la adaptación del currículo a las necesidades y contexto de las escuelas multigrado y la diversificación en las formas de enseñar atendiendo a la heterogeneidad de los estudiantes.

En México, en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, se impulsa el “Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado”, así como la Reforma Integral de la Educación Secundaria, con el fin de lograr la cobertura universal de este nivel educativo. Ante esta demanda de política educativa, se decide implementar un modelo de atención multigrado en algunas telesecundarias unitarias y bidocentes para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Este programa denominado Posprimaria Comunitaria Rural, desarrollado por el CONAFE y Convivencia Educativa, A.C., hoy Aprender con Interés, A.C., fue puesto en marcha entre los años 1997 y 2003. La propuesta pedagógica se definía como Comunidades de Aprendizaje en cuyo entorno se desarrollaban aprendizajes significativos, a través de la promoción de los siguientes referentes:

- *Interés del que aprende.* La comunidad de aprendizaje se inicia con el interés de quien quiere aprender y valora la competencia del tutor para adquirir un aprendizaje y seguir aprendiendo por cuenta propia.
- *Capacidad del que enseña.* El maestro o tutor conoce y domina a profundidad el tema que va a enseñar.
- *Tutoría entre pares.* El maestro se apoya en un inicio en aprendices avanzados para que enseñen a los novatos o se formen grupos de aprendices con características similares e

intereses comunes hasta formar una red de tutoría en la que los tutores son aprendices y los aprendices tutores.

- *Responsabilidad compartida del aprendizaje.* El papel de maestro se reparte y comparte en el grupo y está determinado por el dominio de aquello que se quiere enseñar.
- *Diversos puntos de partida.* La diversidad de grados de avance obliga a tomar como punto de partida la situación específica de cada aprendiz.
- *Construcción y validación colectiva del aprendizaje.* Continuamente los pares discuten y valoran los resultados.
- *Flexibilidad en tiempos.* La adquisición de la competencia no está determinada por secuencias de contenido rígidas ni por tiempos preestablecidos.
- *Registro de su propio proceso de aprendizaje.* El desarrollo de la metacognición es determinante para que el tutorado proceda a la autoregulación del aprendizaje, a través del registro de su proceso cognitivo.
- *Importa más el cómo que el qué.* Aprender a aprender
- *Demostración pública de avances en la adquisición de competencias.* El aprendiz va mostrando en productos sucesivos sus avances al maestro y al grupo. Al final, para demostrar su competencia profesional realiza por cuenta propia lo aprendido.
- *La atención personalizada se extiende.* Conforme el aprendiz se vuelve independientes en el estudio van aumentando los tutores y las redes de tutoría. (Cámara, et.al., 2004; Rincón Gallardo, et.al., 2009).

Como señala Cámara, “Una condición clave para una implementación efectiva fue que no hubo separación entre diseño y ejecución, entre quienes confeccionan un programa y quienes se encargarán después de ponerlo en acción en los centros, sin haber participado directamente en su elaboración. En la Posprimaria se logró que todos, capacitadores e instructores, enseñaran y aprendieran en relaciones de tutor y aprendiz, formando comunidades de aprendizaje. Se descartó la práctica habitual de capacitar por asignaturas y dar guías, porque el servicio de un tutor en contexto multigrado debía ser polivalente, y porque la competencia que se propuso ejercitar era el aprendizaje independiente, no sujeto a guías preestablecidas, obligatorias para todos” (Cámara, 2017). Para el año 2003, si bien existían ya 360 centros de Posprimaria en el país, el gobierno en turno canceló el programa.

No obstante esta decisión, en el 2004, el grupo de asesores de Convivencia Educativa, AC recibió apoyo de la UNESCO a través del Programa para la Reforma de la Educación Básica en América Latina y el Caribe (PREAL), para implementar las comunidades de aprendizaje basadas en la relación tutora en escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes en Zacatecas y Chihuahua. De acuerdo al INEE (2015), “para el ciclo escolar 2014-2015 se registraron 18551 telesecundarias, de las cuales 2181 (11.8%) eran bidocentes y 1426 (7.7%) unitarias, es decir, 3607 escuelas donde uno o dos docentes se encargaban de impartir los tres grados escolares y de llevar a cabo todas las tareas administrativas y de gestión escolar, lo cual pone en desventaja a los servicios que estas instituciones prestan a los alumnos matriculados en ellas en comparación con aquellos que asisten a las telesecundarias con un docente por grado y respecto a los adscritos a los otros tipos de servicio de educación secundaria...En algunas entidades federativas más de la mitad de las escuelas telesecundarias son unitarias o bidocentes, como en Durango (65.1%, 372), Zacatecas (65%, 573), Coahuila (63.8%, 67), Chihuahua (54.2%, 192) y Sonora (52.7%, 157), aunque considerando las cifras absolutas, destacan Zacatecas con 573 telesecundarias, San Luis Potosí con 545, Durango con 372 y Veracruz con 364” (403-404).

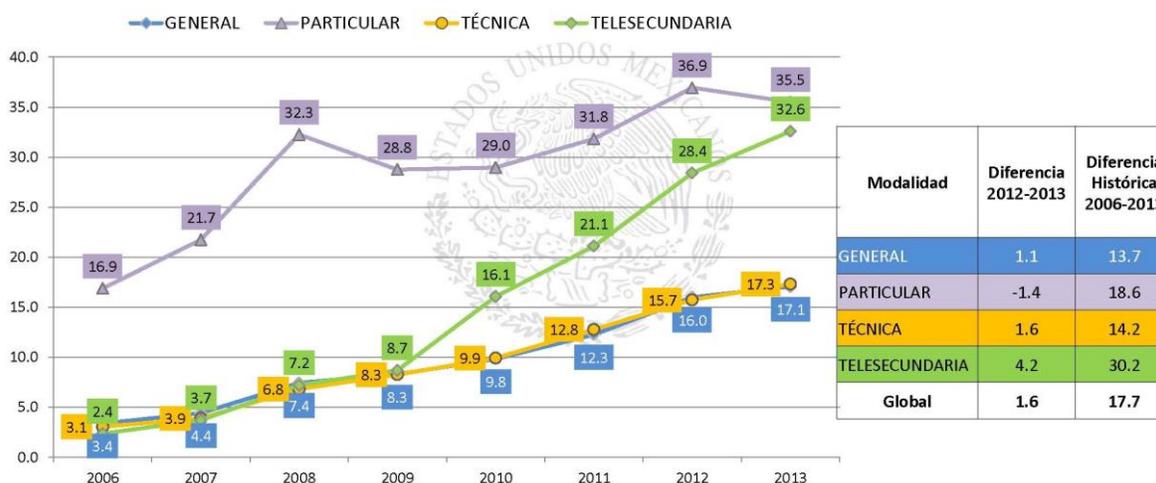
Esta experiencia permitió demostrar que en las condiciones extremas de multigrado la comunidad de aprendizaje lograba en maestros y estudiantes resultados académicos notables. A pesar de estos logros, el proyecto en Chihuahua, que acababa de cambiar de gobierno, no continuó con las comunidades de aprendizaje; mientras que Zacatecas, amplió el programa a tres años más. Elmore, resume en un artículo su experiencia personal en una relación tutora en la pequeña comunidad de Santa Rosa, en Zacatecas (Elmore, 2011).

La noticia de la transformación visible en las telesecundarias mencionadas atrajo el interés del Subsecretario de Educación Básica federal, quien después de visitar la Telesecundaria de San Ramón, Villa de Cos, en Zacatecas, decidió extender la oferta a todas las telesecundaria del país. Para el 2009 había en el país más de 400 telesecundarias, la mayoría de ellas incompletas, que habían hecho suya la práctica de la Relación Tutora. En este sentido, y contrario a la idea de que las escuelas multigrado tienen la desventaja de que un docente se hace cargo de dos o tres grados, en el modelo pedagógico de la Relación Tutora esta condición se convirtió en un “caldo de cultivo” ideal para el desarrollo del modelo pedagógico.

A finales del 2009, se planteó como política pública educativa atender escuelas de educación básica del país que obtenían los resultados más bajos en la prueba nacional ENLACE a través del Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE) y la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo en el 2011 (EIMLE) (SEP, 2010; SEP-SEB, 2010a) . Los primeros resultados de la EIMLE mostraron notables avances en el logro educativo de los estudiantes en matemáticas, particularmente entre los estudiantes de las telesecundarias, población objetivo de la EIMLE, como lo muestran los resultados de la prueba Enlace.

ENLACE SECUNDARIA MATEMÁTICAS RESULTADOS HISTÓRICOS 2006-2013

Porcentaje de alumnos (en 1ro, 2do y 3er grados) en Bueno y Excelente por Modalidad Educativa



Fuente: SEP (2013), ENLACE 2013. Resultados Históricos Nacionales 2006-2013

En la actualidad, aun cuando la presente administración federal (2012-2018), canceló el apoyo presupuestal asignado a la EIMLE, la implementación del modelo pedagógico de la Relación Tutora continúa en algunos estados de la república, particularmente en Zacatecas donde se ha registrado la experiencia más larga y constante de la Relación Tutora. Cabe destacar también que este modelo pedagógico se está implementando en las escuelas del CONAFE bajo el modelo de educación

comunitaria a través del "Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo" (Modelo ABCD).

En términos generales, la evolución del modelo pedagógico de la Relación Tutora es la siguiente:

- Redes de Tutoría (RT) ha apoyado a una totalidad de 2,848 maestros en el Estado de México (460 escuelas), Durango (1,450 escuelas), Sinaloa (380 escuelas), Hidalgo (27 escuelas); Guanajuato (158 escuelas) y Zacatecas (30 asesores especializados en tutoría). Además de 410 docentes más en países como Tailandia, Singapur, Chile y los Estados Unidos. En total, la red global de RT trabaja hasta el momento con 3,484 maestros y 39,119 estudiantes.
- De iniciar con 8 escuelas en 2008, las RT se han expandido a 2,475 escuelas en México y 22 escuelas en el exterior.
- RT llevó a cabo tan sólo durante este año 72 talleres capacitando a 971 funcionarios públicos.
- RT obtuvo financiamiento de la UNESCO al ser reconocido el modelo de la Relación Tutora como una innovación educativa en el Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina (PREAL-UNESCO), en los años 2004 y 2009.
- Desde el año 2007, la Universidad de Princeton envía becarios a México para conocer sobre la Relación Tutora quienes, a su vez, han contribuido a que este modelo pedagógico se expanda a países como Tailandia, Singapur, Chile y los Estados Unidos.
- La eficacia de este modelo ha extendido la práctica más allá del país y actualmente hay desarrollos paralelos en el condado de San Diego en EE.UU. (*Juvenile Court Community Schools*); en siete liceos de la Araucanía y 20 escuelas urbanas en Chile (*Fundación 2020* y *Fundación Luksic*); en dos escuelas de educación media en Tailandia y en una escuela en Singapur (*Fiftyfold.org*). Se anuncia ya el equivalente para Colombia, impulsado por el interés de la Alcaldía de Bogotá.
- Con el fin de mantener la calidad del modelo de la Relación Tutora, RT ha promovido su autoevaluación trabajando de manera directa con académicos de la Universidad de Toronto, de la Universidad de Washington y de la Universidad de Harvard. Así mismo, el modelo de la Relación Tutora ha sido reconocido como una de las estrategias más importantes para detonar el aprendizaje por diversos especialistas (Elmore, 2010; Rincón Gallardo y Elmore, 2012;

Aguerrondo y Vaillant, 2015; Fullan y Langworthy, 2014; Fullan, 2016; Malone, 2016; Meixi, 2016).

- Actualmente, el modelo de la Relación Tutora se está implementando en alrededor de 30 mil escuelas comunitarias del CONAFE.

Reflexión final

- El multigrado, con especial interés en la modalidad de las telesecundarias, debe ser valorado con base en sus logros tanto escolares como en la construcción de Comunidades de Aprendizaje basadas en la Relación Tutora. Es necesario desterrar la imagen del multigrado como opción educativa de segunda clase. Diversas innovaciones educativas lo confirman (Fullan y Langworthy, 2014).
- Sus notables avances en cuanto al logro educativo de sus alumnos en las pruebas de Enlace en Matemáticas, aún en condiciones de contexto desafiantes, sugieren una revisión de la EIMLE con el fin de rescatar esta experiencia de éxito no sólo a nivel cuantitativo, sino particularmente en su aportación a la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
- Debe darse mayor apoyo a las telesecundarias multigrado para trascender de manera plena del objetivo inicial de cobertura, al de equidad y calidad de la educación que reciben sus estudiantes y docentes. Para ello es importante disminuir la tensión que provocan los problemas identificados tales como: falta de recursos humanos y materiales; falta de conectividad; exceso de carga de trabajo, poca autonomía escolar; excesiva normatividad; falta de procesos de inducción y tutoría; así como la obligación de los directores de impartir clases, entre otros problemas del contexto socioeconómico que enfrentan estas poblaciones.
- Deben considerarse y aprovecharse sus fortalezas como son el buen clima escolar, la estrecha cooperación entre docentes, la menor incidencia de problemas con los estudiantes y los profesores, la gran satisfacción laboral, la autoestima profesional, el gran compromiso de los docentes con los estudiantes y, muy importante, la contribución de las telesecundarias multigrado a la creación de Comunidades de Aprendizaje basadas en la Relación Tutora en los que se incluye a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su aportación a la recuperación y/o fortalecimiento del tejido familiar y social de algunas comunidades.

En este sentido, resulta de gran relevancia promover y fortalecer el modelo pedagógico de la Relación Tutora en las escuelas multigrado con base en las siguientes consideraciones:

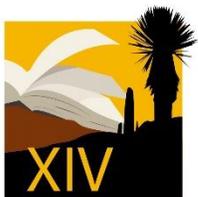
- Es una estrategia educativa de gran valor ya que impacta de manera directa en la calidad del aprendizaje de los estudiantes y en la práctica de la enseñanza de los docentes. Su virtud reside en el círculo virtuoso que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje como binomio integral e inseparable.
- Es un modelo pedagógico que detona procesos de aprendizaje que se reflejan en las evaluaciones de logro educativo en un tiempo corto.
- Es un modelo cuya implementación en el aula es de muy bajo costo. No requiere materiales educativos extras, reestructuración curricular, compra masiva de equipos, ni la sustitución de docentes o contratación de nuevo personal administrativo.
- Es un instrumento metodológico que se enfoca directamente en el "aprender a aprender" y al "aprender a enseñar", por lo que sus resultados son exponenciales.
- Al ser un modelo pedagógico puesto en marcha con base en la voluntad del que aprende y del que enseña, y a partir del convencimiento personal, no presenta ningún obstáculo de tipo político.
- Las escuelas en las que se ha implementado el modelo han reportado una baja sustancial, e inclusive la desaparición total de casos de *bullying* entre los estudiantes, una baja significativa en el abandono escolar y la reprobación, así como un aumento en el número de estudiantes de secundaria que deciden continuar sus estudios de nivel medio superior.
- Puede focalizarse a escuelas de educación básica multigrado en zonas de alta y muy alta marginación donde más se necesita. Como se puede constatar, cumple con creces el objetivo de inclusión y de equidad con calidad. Dado que es una estrategia que responde a necesidades de aprendizaje individual, la relación tutora tiene la capacidad de contrarrestar las desventajas que se generan en los procesos de homogeneización que caracterizan a la enseñanza en la mayoría de las escuelas del mundo, impidiendo la atención a la diversidad que existe al interior de cada aula. En este sentido, esta estrategia impulsa uno de los procesos educativos con mayor equidad al promover la atención individual para cada uno de los alumnos de acuerdo a sus propias necesidades.

- La Relación Tutora es una intervención mínima, asequible a cualquier maestro, en cualquier entorno socio-cultural que, en términos de política educativa se traduce como "equidad a gran escala", porque aprovecha el recurso mejor distribuido que es la capacidad personal tanto de maestros como de los estudiantes.
- No se partiría de cero pues existen entidades en las que ya se ha arraigado este modelo en la práctica, tanto en las escuelas como en la mesoestructura (supervisión escolar y ATP's).
- Es una innovación pedagógica que precisamente por su eficacia, ya está siendo exportada a otros países del mundo.
- Por último, cabe destacar la importancia de la Relación Tutora en la construcción de escenarios de sustentabilidad comunitaria a través de la creación de Comunidades de Aprendizaje basadas en la generación de los círculos virtuosos en los que se impulsa no sólo el deseo de aprender a aprender, sino también el de aprender a enseñar.

Bibliografía

- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF, Panamá. Disponible en: [https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015(1).pdf)
- Cámara, G., et al. (2004), *Comunidad de Aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México: Siglo XXI Editores.
- Cámara, G., (2005), *Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en escuelas públicas*, México: Convivencia Educativa, A.C.
- Elmore, Richard F.(2010), 'Transformation of Learning in Rural Mexico: A Personal Reflection', Ponencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard, 2010. Disponible en: http://fiftyfold.org/wp-content/uploads/2016/08/Transformation_of_Learning_in_Rural_Mexico-Elmore_Final.pdf
- Fullan, M. (2016). The Elusive Nature of Whole System Improvement in Education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544.

- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014), *Una Rica Veta. Cómo las Nuevas Pedagogías Logran el Aprendizaje en Profundidad*, London: Pearson. Disponible en: <http://redglobal.edu.uy/wp-content/uploads/2015/08/A-richSeam-ESP.pdf>
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- Malone, Helen Janc (2016), *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*, México: FCE, 2016.
- Meixi, Ng (2016), "Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas". *Didac* 68: 27-35. Disponible en: http://revistas.iberu.mx/didac/uploads/volumenes/22/pdf/Didac68_27junio.pdf
- Rincón-Gallardo, S. y Elmore, R. (2012). "Transforming teaching and learning through social movement in Mexican public middle schools". *Harvard Educational Review*, 82(4), 471-490. Disponible en: <http://fiftyfold.org/wp-content/uploads/2016/08/Rincon-Gallardo-Elmore-HER-article.pdf>
- Rincón Gallardo, S., et.al., (2009), "Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes", en *Reformas pendientes en la educación secundaria*. Santiago de Chile: PREAL.
- SEP (2010), *Diagnóstico y propuestas de mejora del logro educativo en la educación secundaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de: http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Diagnostico_Secundaria_2010.pdf
- SEP (2013), *ENLACE 2013. Resultados Históricos Nacionales 2006-2013*, México. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf
- SEP/SEB (2010a), "Realizan evaluación y balance del Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo", Nota estenográfica, 17 diciembre 2010. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/notas/html/estenografias/actividad601.html#sthash.xJlFXGWH.dpuf>
- SEP/SEB (2011), *Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) Orientaciones y recomendaciones para operar la EIMLE desde el enfoque de relaciones tutoras*, Ciclo



escolar 2011-2012. México. Recuperado de:

<http://www.programassociales.org.mx/sustentos/Puebla579/archivos/Orientaciones%20EIML%202011-2012.pdf>

Weiss, E. (coord.), et.al. (2007), *Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte Final*. México: CINVESTAV-DIE.

EL ABCD. ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA MULTIGRADO

Antecedentes

Creado en 1971, el Consejo Nacional de Fomento Educativo ha sido el organismo responsable de brindar educación inicial y educación básica a las niñas, niños, adolescentes que viven en pequeñas comunidades rurales donde no es posible instalar los servicios de una escuela regular. La mayoría de esas comunidades presenta altos índices de marginación, un porcentaje importante pertenecen a alguno de los pueblos originarios y hablan una lengua indígena. Los servicios de educación básica son atendidos por 43,856 jóvenes con estudios de educación media superior y superior, quienes durante la prestación de su servicio educativo reciben mensualmente para su traslado y alimentación y al término de éste una beca de 2,559 pesos durante 30 o 60 meses.

La organización de los servicios del Conafe es multigrado. Los siguientes datos señalan la importancia de su presencia en ese tipo de organización en el país. En el caso de la educación preescolar multigrado, los servicios de educación comunitaria representan 58%, por encima de las escuelas multigrado generales que llegan a 28% y las escuelas multigrado indígenas que son el 14%; 26% de las primarias multigrado son comunitarias; de las escuelas secundarias multigrado, 28% son comunitarias, 28% unitarias y 44% bidocentes.

Cabe aclarar que, en el Conafe, los servicios en modalidad multigrado adoptan diversas formas de trabajo, dependiendo de la población a la que dirigen sus servicios: comunitaria, indígena comunitaria, migrante comunitaria o población circense. Conforme datos del inicio del ciclo escolar 2016-2017, el Conafe atiende a 336,387 alumnos, de los cuales 4,033 son hijos de familias migrantes o circenses, 49,936 pertenecientes a alguna comunidad indígena, y el resto 282,418.

A lo anterior habría que agregar que el Conafe también atiende a la primera infancia (o educación inicial) en 27 mil localidades, orientando a las madres y padres de familia de niños menores de 4 años y mujeres embarazadas, en prácticas de crianza favorables al desarrollo infantil.

Debido a la baja población de las comunidades que atiende el CONAFE y la cultura que en ellas prevalece, una característica general de los servicios es el fuerte vínculo de los centros educativos con la comunidad y una alta participación de los padres de familia en la vida escolar.

La Propuesta

Bajo un enfoque de derecho humano, ofrecer un servicio educativo de calidad implica no sólo disponer del espacio y de los recursos; tampoco es suficiente con lograr que las niñas, niños y adolescentes en edad de cursar su educación básica accedan a las escuelas. Se requiere, además, que el servicio se brinde adecuando los contenidos y los aprendizajes a las necesidades y condiciones (adaptabilidad) de la población a los que van dirigidos y, lo que es más importante, lograr que los conocimientos, habilidades y actitudes puedan ser reconocidas por el estudiante como elementos relevantes y significativos para su vida y que en el centro donde reciba el servicio se le reconozca como un sujeto capaz de aprender, se tomen en cuenta sus intereses y expectativas (aceptabilidad) (INEE:2014). Respecto a esto, a lo largo de su historia el Conafe ha desarrollado diferentes estrategias y logrado avances significativos en la cobertura y la disponibilidad del servicio. Sin embargo, aún permanecen retos importantes para lograr la adaptabilidad y aceptabilidad del servicio educativo. Los resultados de la prueba PLANEA 2015 muestran que en los servicios de educación comunitaria, en Lenguaje y Comunicación de los estudiantes de primaria el 68% y el 43% de los de secundaria se ubica en el nivel I. En el caso de matemáticas lo mismo ocurre en el 69% de alumnos de primaria y el 84% de secundaria (INEE: 2015). El mismo INEE reconoce que esta situación tiene relación con las condiciones para el aprendizaje, los cuales son poco favorables particularmente para los servicios educativos comunitarios; por ejemplo, 21% opera en inmuebles adaptados, ello representa un 50% más que la condición similar en escuelas indígenas multigrado y 7 veces más que en escuelas generales multigrado (INEE:2016).

Sin ignorar la importancia de las condiciones sociales y escolares en el aprendizaje, pero reconociendo también que diversos trabajos académicos han demostrado que en condiciones desfavorables pueden encontrarse logros relevantes en el aprendizaje, en este caso nos centraremos en el criterio de adaptabilidad y aceptabilidad, hasta 2015. Respecto a ello, hasta 2015 el Conafe, si bien había realizado adecuaciones a los contenidos para hacerlos pertinentes al contexto de las comunidades, seguía reproduciendo una lógica de trabajo propia de escuelas unigrado o completas

(un maestro para cada grado). Como afirman Tyack y Cuban, la escuela ha definido una forma de ser que se vuelve un deber ser y la reproduce como una gramática escolar; esto es, reproduce y recicla, la mayoría de las veces de manera inconsciente, una estructura, con reglas y prácticas que definen su trabajo de manera cotidiana. A la larga, estas normas se vuelven inamovibles y se justifican simplemente por su actuar cotidiano, por ejemplo, distribuir a los alumnos por grado en función de sus edades, aún dentro de una misma aula; dividir el conocimiento en materias como dominios separados y destinarles horas u horarios determinados para su estudio, aun cuando ello vaya en contra del proceso de aprendizaje de los alumnos; o bien, insistir en la planeación didáctica, sin reparar si contribuye o no al aprendizaje de los alumnos.

Esa gramática escolar que fijaba la escuela general, se reproducía en el Conafe de manera mecánica (u obligadamente), lo cual no favorecía la posibilidad de adaptar el servicio y que éste tuviera aceptabilidad por parte de los alumnos.

A fin de superar ese reto, y con base en experiencias exitosas obtenidas en otros momentos con el trabajo de la Relación Tutora y las Redes de Aprendizaje Santiago Rincón-Gallardo (2012); Richard Elmore (2011, 2012), Inés Aguerrondo y Vaillant (2015), John Hattie (2014), Ng Meixi ((2012), se impulsó, a finales de 2015 en 7 estados y de manera nacional desde el ciclo escolar 2016-2017, el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, denominado ABCD por las siglas que lo conforman.

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

Como afirma Gabriel Cámara, este cambio educativo requiere establecer, entre quien desea aprender y quien está dispuesto a enseñar, una relación horizontal y de diálogo (Cámara: 2013). Esa relación se funda en la confianza y en el reconocimiento de que el estudiante es capaz de aprender y de vincular sus conocimientos previos con los nuevos que desea construir.

Un elemento importante en esta relación de enseñanza y de aprendizaje es que el aprendiz pueda elegir los temas que le interesa estudiar; con ello se asegura no solo el interés para participar de las actividades de aprendizaje y empeñarse en él, sino que genera condiciones mentales favorables para que el aprendizaje se produzca. Manifiestar ese interés involucra las emociones del sujeto por aprender, condición necesaria para lograr cualquier aprendizaje.

El ciclo de la relación tutora

Con el fin de asegurar la calidad en el proceso y en los resultados de la relación pedagógica entre el aprendiz (estudiante) y el tutor (LEC), sustentada en el Modelo ABCD, se establecen las siguientes fases o etapas:

El aprendiz elige un tema de aprendizaje a partir del catálogo de temas que el docente conoce a fondo y ha estudiado previamente. Se busca que el Tutor ofrezca un contexto cercano al medio en que se ubica el estudiante a fin de que la elección pueda ser informada y entusiasta.

El aprendiz recibe tutoría para aprender por cuenta propia. El aprendizaje autónomo tiene lugar cuando el alumno identifica por sí mismo la relación de lo nuevo con lo que ya conoce. Las preguntas que hace el tutor son para conjeturar, a partir de las respuestas del estudiante, lo que desvía o impide su comprensión del tema y, conforme a dicha conjetura, intervenir lo más certera y profesionalmente posible, respetando siempre que la corrección la haga el propio aprendiz, porque es lo que le dará satisfacción y le demostrará la capacidad que tiene de seguir aprendiendo.

El aprendiz registra el proceso que le permitió alcanzar sus aprendizajes. El registro ayuda a asentar lo que se ha comprendido y a ordenar el pensamiento, los hallazgos o dudas que es preciso analizar e integrar para avanzar en la comprensión del tema.

El mayor desafío de este momento en el ABCD es que el aprendiz reconstruya el proceso mental que le permitió encontrar la síntesis de lo conocido con lo que desconocía, para lograr la comprensión del nuevo tema. Reconocer el propio proceso señala el camino por el que se lograrán de manera autónoma los aprendizajes posteriores

El aprendiz demuestra públicamente lo aprendido. El tutorado expone el proceso que le permitió salvar las dificultades de comprensión, siguiendo regularmente las preguntas: ¿qué quería entender o resolver?, ¿qué dificultades de comprensión encontré?, ¿cómo las resolví?, ¿qué entendí

o cuál fue la respuesta que encontré? Esa demostración la hace frente a sus compañeros del grupo o frente a los padres de familia.

El aprendiz acompaña a otro compañero en el aprendizaje del tema estudiado. Con un doble propósito: primero, mostrar la utilidad de lo aprendido al lograr que otros lo comprendan, al mismo tiempo que el conocimiento original se profundiza al enfrentar esquemas de pensamiento distintos. El segundo propósito es organizativo ya que, como el ABCD implica atención personalizada, sería imposible que el LEC pudiera brindarla si él fuera el único tutor. La tutoría entre compañeros permite que la atención personalizada no dependa del número de integrantes que tenga. Esto último asegura la conformación de las Redes o comunidades de Aprendizaje.

Principios pedagógicos de la Relación Tutora

El desarrollo del proceso de la relación tutora que se propone, se basa en principios pedagógicos que dan sustento a cada una de las fases del proceso. El primero de ellos consiste en procurar que sea el propio aprendiz quien descubra las respuestas, en la medida que toma conciencia de cómo puede pasar de los conocimientos previos al proceso a los conocimientos nuevos que va logrando. Un segundo principio es fundamental para promover el aprendizaje autónomo y se refiere a la confianza que el tutor tiene de que el tutorado tiene la capacidad de aprender. El tercer principio consiste en respetar el ritmo del que aprende, principio que se basa en un reconocimiento de la diversidad de contextos de que provienen los estudiantes y de los distintos ritmos de aprendizaje que tienen; atender este principio es asegurar al aprendiz el máximo de equidad que se puede alcanzar en el sistema educativo, ya que implica un apoyo adecuado a la situación que vive cada estudiante, en función de sus requerimientos y posibilidades.

Un quinto principio alude al compromiso que se establece entre el tutor y el tutorado de no concluir el diálogo hasta que se logra la comprensión del tema o la superación del desafío. Finalmente, el sexto principio refiere a una cuestión de honestidad y consiste en no ofrecer o compartir un tema hasta que previamente no haya sido comprendido de manera suficiente y a profundidad, de tal manera que pueda brindar al nivel que el estudiante lo requiera. Este sexto principio llevó a un cambio radical en el modelo de formación de los LEC, pues se centró en asegurar el manejo del método de trabajo aplicado en específico a los contenidos a enseñar. En vez de ir a las comunidades con un manual de

acción, ahora irían con un catálogo específico de experiencias de aprendizaje por cuenta propia del tema que ofrecerían a los estudiantes.

En la relación tutora, el tutor realiza una forma de intervención con sujetos que muestran un deseo de aprender; pero los tutores son al mismo tiempo intervenidos porque la relación rebasa el nivel frío y formal para adentrarse en el nivel de la relación personal y emotiva, donde se reconoce el nivel de avance y las muestras de satisfacción por los nuevos aprendizajes, pero también la frustración y el nivel de incertidumbre al enfrentar lo desconocido o asumir las dificultades para superar desafíos que se presentan en el camino para llegar a comprender un tema u resolver un problema planteado. Tutor y tutorado están implicados en el proceso de la relación tutora; ambos comparten, enseñan, aprenden, conviven, hacen de la relación de enseñanza y aprendizaje una relación humana que rebasa los límites o muros de la escuela.

La emoción y satisfacción que se genera en el aprendiz por haber logrado un nuevo aprendizaje se traduce en un deseo de compartir lo aprendido, así como una búsqueda por seguir aprendiendo. Esos nuevos aprendizajes y los aprendizajes a compartir se logran y se ofrecen rebasan al grupo escolar, se dan y ofrecen a nivel de la comunidad y luego con otras comunidades que están dispuestas a aprender y a compartir sus aprendizajes. El resultado de esa comunicación son las comunidades de aprendizaje, inicialmente como centro escolar, luego a nivel de la comunidad, luego regional, e incluso hasta llegar a una comunidad de aprendizaje estatal.

En Conafe estas redes o comunidades se han ido formando conforme avanza la aplicación del modelo, desde la comunidad de aprendizaje de la comunidad donde se ubican los alumnos, las familias, los LEC y las Promotoras de educación inicial, hasta la comunidad de aprendizaje nacional que involucra a los equipos centrales de Conafe.

Currículo de Conafe

A diferencia de experiencias anteriores, donde las redes de tutoría han sido una estrategia dentro del currículum ya establecido, la oportunidad de adaptación que brinda el CONAFE permitió integrar componentes que dieran mayor congruencia a la propuesta pedagógica; uno de estos componentes fue la reorganización del programa y materiales de estudio.

Se mantuvieron los campos formativos: Lenguaje y Comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo Personal y para la Convivencia.

Sin embargo, debido a las características del método de trabajo y a la articulación temática, se consideró que el último sería transversal a los tres primeros y se agregó uno más que es propio del trabajo de la educación comunitaria, el campo de Participación en Comunidad, que abarca conocimientos y habilidades de cuidado a la primera infancia y el desarrollo de proyectos de mejora social y del entorno.

En total, el currículo está conformado 33 temas que se expresan en 53 Unidades de Aprendizaje Autónomo. Para construir este currículo se partió del actual plan de estudios vigente, conforme al Acuerdo 592 que estableció la Reforma Integral de la Educación Básica. Al analizar esa propuesta se detectó que muchos de los contenidos, temas o aprendizajes estaban fragmentados en unidades conceptuales a los que se les da tratamiento de temas; esta fragmentación y la obligada secuenciación producen repeticiones a lo largo del programa de estudio. Al articular dichos conceptos en unidades temáticas fue posible llegar al número de temas arriba señalado.

De cada uno de los temas se establecieron trayectos de aprendizaje con diferentes niveles de profundidad (once) desde el inicial hasta el avanzado, en función de los cuales se conformaron las Unidades de Aprendizaje Autónomo con desafíos apropiados a los niveles de aprendizaje. Por lo tanto, el mismo tema puede ser abordado tanto en preescolar, como primaria y secundaria, pero con distinto grado de complejidad.

Asimismo, se establecieron los siguientes ejes transversales: el ámbito para el estudio del lenguaje, ya que en cada una de las unidades y en los distintos campos, los conocimientos a que alude este ámbito serán motivo de estudio y aprendizaje; ese mismo tratamiento se hizo para el inglés, aunque su obligatoriedad existe solamente en los niveles de aprendizaje más avanzados y por un asunto de viabilidad se acota a la comprensión de textos. Otro eje transversal se refiere a la interculturalidad y la ciudadanía.

Los materiales de estudio se conformaron atendiendo los siguientes criterios: presentan desafíos de distinto grado de complejidad; incluyen, en la medida de lo posible, textos propios del campo de conocimiento, con el propósito de acercar a los estudiantes a las características de los lenguajes específicos que permiten seguir aprendiendo; y muestran al estudiante la trayectoria de aprendizaje para que este pueda identificar su punto de partida y llegada en cada experiencia de aprendizaje con el tema.

Primeros datos sobre resultados de la implementación

Para el seguimiento y monitoreo de la implementación se conformó una estrategia para ir valorando la implementación y hacer los ajustes necesarios (CONAFE: 2016). Algunos datos importantes que se han podido recoger son:

- Los procesos de formación basados en la experiencia brindan elementos de mayor seguridad sobre el desempeño de los LEC
- Es posible generar redes de aprendizaje basadas en el diálogo entre estudiantes y padres de familia que permiten atender las necesidades específicas de cada estudiante.
- Los padres de familia estudian temas de educación básica y se incorporan a las redes de tutoría, lo cual beneficia no sólo la comprensión del modelo pedagógico, sino el apoyo a sus hijos
- Las capacidades de expresión oral en público y de comunicación se ven favorecidas al poco tiempo de trabajo
- Se generan nuevos referentes de desempeño docente, centrados en el tipo de ayuda que se brinda al estudiante
- Conforme las habilidades de aprendizaje autónomo se incrementan, las necesidades de acceso a materiales de estudio y consulta se incrementan también, lo que hace necesario pensar en estrategias innovadoras para dotar a los centros educativos.
- Si bien en todos los servicios educativos se trabaja con el modelo propuesta, la calidad del mismo es distinta y parece estar asociada a su vez al apego al modelo durante los procesos de formación. A partir de los instrumentos de seguimiento desarrollados, entre tres posibles niveles de apropiación, básica, intermedia o avanzada, se identificó que en diciembre de 2016, el mayor porcentaje de avance se ubica en el nivel básico, que significa que la implementación es procedimental y falta avanzar en una mayor flexibilización y adaptación de la estrategia de tutoría y del diálogo para atender a los estudiantes.
- Las mayores dificultades de implementación se han identificado en el nivel de preescolar (la hipótesis respecto a ello es que eso sucede cuando en el referente de trabajo prevalece la enseñanza de los contenidos, más que el desarrollo de habilidades).

A modo de cierre

Si bien, en el diseño y en la organización de la implementación se han trascendido rasgos de la “gramática escolar” de la escuela unigrado o completas, aún está en proceso el cambio en la cultura escolar. Sin embargo, el modelo empieza a dar pistas para identificar criterios de calidad respecto a dicha relación, por ejemplo sobre la capacidad docente requerida para atender las necesidades específicas de los estudiantes y superar el tratamiento homogéneo en el aula; sobre la capacidad del currículum (organización de contenidos y proceso de evaluación) para que se pueda partir del avance real de los estudiantes, no del avance teórico determinado por la edad o el grado escolar y poder llevarlos a mayores niveles de desarrollo de sus habilidades; sobre las características que deben tener los procesos de formación para que brinden referentes concretos de la actuación esperada en el aula, sobre la congruencia técnica que debe tenerse entre la organización de las áreas centrales y lo que quiere desarrollarse en las aulas; sobre la necesaria consistencia entre los procesos de administración escolar y los procesos pedagógicos. Todo ello dará la posibilidad de identificar bajo el propio paradigma multigrado la calidad de sus procesos, sin imponerle el de la escuela unigrado o completa.

Referencias

- Aguerrondo, I. y D.Valliant. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá: UNICEF.
- Cámara, G. y D. López. (2001). Tres Años de Posprimaria Comunitaria Rural. México: Conafe.
- Cámara, G. (2006). Enseñar y Aprender con Interés. Logros y testimonios en escuelas públicas. México: Siglo XXI.
- Cámara, G. (2013). Entramado Conceptual. Redes de Tutoría. Recuperado de <https://redesdetutoriadotorg.wordpress.com/el-entramado-conceptual/>
- Conafe (2016). Seguimiento a la Segunda Etapa de Formación de Asistentes Educativos y Capacitadores Tutores. Mimeo, México: Conafe.
- Elmore, R.E. (2011). Transformación del Aprendizaje en el México Rural. Una reflexión personal. (Traducción Santiago Rincón-Gallardo). Recuperado de <https://redesdetutoriadotorg.files.wordpress.com/2012/11/transformaciondelaprendizajeenmexico.pdf>.

- Elmore, R.E. (2012). The Future of Learning Is Not the Future of Schooling. En Mehta, Jal. *The futures o School Reform*, (pp 151-176). Cambridge: Harvard Education Press.
- INEE (2014). El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014. México: INEE.
- INEE (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados nacionales 2015. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/323/P2A323.pdf>
- INEE (2016). Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
- Juárez, D. (2013). Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México. México: Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí A.C.-Benemérita y Centenario Escuela Normal del Estado.
- Ng, M. (2012), El Poder Sanador de la Relación Tutora. *The Beat of the Word*. Recuperado de <https://meixi.wordpress.com/mexico/el-poder-sanador-de-la-relacion-tutora/>
- Rincón-Gallardo, S. (2012), Redes de tutoría académica. Orientaciones para su gestión en las regiones y escuelas (p. 57). *Academia*. Recuperado de https://www.academia.edu/4913839/Redes_de_Tutor%C3%ADa_Acad%C3%A9mica_Orientaciones_para_su_Gesti%C3%B3n_en_Regiones_y_Escuelas
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Fortalecimiento del Nivel Secundaria. 10 Estrategias para Mejorar el Logro Educativo. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). Regiones para el Funcionamiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Tyack, D., y L. Cuban. (2000) En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: SEP-FCE.