



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE VERACRUZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD REGIONAL 305 COATZACOALCOS

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**LA ESCUELA MULTIGRADO EN PRIMARIA: RETOS A LOS QUE SE
ENFRENTA PARA EL LOGRO DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN**

MONOGRAFÍA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

HANNIA ITZEL CORDERO HERNÁNDEZ

ASESOR:

DRA. CAYETANA RUIZ ESTUDILLO

COATZACOALCOS, VERACRUZ, JUNIO 2022

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Coatzacoalcos, Ver., 27 de Mayo 2022.

C. HANNIA ITZEL CORDERO HERNÁNDEZ

PRESENTE:

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado por la Comisión Revisora a su trabajo intitulado: **LA ESCUELA MULTIGRADO EN PRIMARIA: RETOS A LOS QUE SE ENFRENTA PARA EL LOGRO DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN**. Opción: **MONOGRAFÍA**, para obtener el Título de **LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**, a propuesta de su asesor; **DRA. CAYETANA RUIZ ESTUDILLO**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos establecidos en materia de titulación, que exige esta Universidad.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



LIC. SAMUEL PÉREZ GARCÍA.
PRESIDENTE DE LA H. COMISIÓN DE TITULACION
UNIDAD REGIONAL 305 UPN.



S.E.V.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD REGIONAL
305
COATZACOALCOS, VER.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	3
1.1 Antecedentes Históricos	3
1.2 Explicación y Delimitación del Tema.....	13
1.3 Objetivo General.....	17
1.4 Objetivos Particulares	17
1.5 Justificación	18

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
2.1 Enfoque o Perspectiva de Análisis del Objeto de Estudio	20
2.2 Justificación del Tipo de Investigación Utilizado para Abordar el Objeto de Estudio.....	22

CAPÍTULO III

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: VISTA DESDE EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL	26
3.1 Diferentes Enfoques de la Equidad	26
3.1.1 <i>Equidad con un enfoque de igualdad</i>	26
3.1.2 <i>Equidad con un enfoque de las capacidades (Amartya Sen)</i>	28
3.1.3 <i>Equidad con un enfoque de inclusión</i>	31
3.1.4 <i>Equidad con un enfoque de justicia</i>	33
3.1.5 <i>Equidad e Inequidad en la educación</i>	35
3.2 La Equidad como Propuesta Educativa por la UNESCO y la CEPAL	38

3.3 La Equidad como Política Educativa de México.....	44
3.3.1 <i>Fundamentos jurídicos que guían las políticas de equidad educativa en México</i>	45
3.3.2 <i>Líneas de política sobre equidad educativa (2020-2024)</i>	47
3.3.3 <i>Características de la Nueva Escuela Mexicana</i>	51

CAPÍTULO IV

CARACTERÍSTICAS DE LAS CONDICIONES, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y RESULTADOS DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN MÉXICO 58

4.1 Características de las Condiciones de Trabajo en las Escuelas Multigrado	58
4.1.1 <i>Ubicación geográfica y aislamiento.....</i>	59
4.1.2 <i>Infraestructura.....</i>	60
4.1.3 <i>Diversidad entre las Escuelas Multigrado</i>	66
4.2 Prácticas Educativas de las Escuelas Multigrado.....	67
4.2.1 <i>Currículo oficial no pertinente</i>	68
4.2.2 <i>Carencia de material didáctico.....</i>	70
4.2.3 <i>Irregularidad del tiempo escolar.....</i>	74
4.3 Resultados de las Escuelas Multigrado	75
4.3.1 <i>Escuelas multigrado: menores resultados de aprendizaje en comparación con otras.....</i>	75
4.3.2 <i>Características generales de planea 6° de primaria 2018</i>	76
4.3.3 <i>Puntaje promedio de los estudiantes en escuelas multigrado y no multigrado.....</i>	79

CAPÍTULO V

HACIA EL MEJORAMIENTO DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO: RETOS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS ORIENTADAS A LA EQUIDAD 83

5.1 La Escuela Multigrado que se Espera Lograr.....	83
5.2 Iniciativas Multigrado en México	89
5.2.1 <i>Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM-05).....</i>	90
5.2.2 <i>Modelo Educativo Multigrado.....</i>	91
5.2.3 <i>Propuestas y metodologías de trabajo multigrado en algunos estados de la república.....</i>	104
5.3 Aspectos para Mejorar la Educación Multigrado con una Orientación de Equidad.....	105
5.3.1 <i>Propuesta de mejora educativa</i>	107
5.3.1.1 <i>Supervisión y asesoría técnica pedagógica.....</i>	108
5.3.1.2 <i>Gestión y organización escolar.....</i>	109
5.3.1.3 <i>Curriculum, materias y prácticas educativas.....</i>	110
5.3.1.4 <i>Infraestructura y equipamiento escolar.....</i>	113
5.3.1.5 <i>Subproyectos de evaluación y mejora educativa.....</i>	114
CONCLUSIÓN	122

RERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación trata acerca de los retos a los que se enfrenta la escuela multigrado para el logro de la equidad en la educación. La importancia de abordar el tema es que, desde hace años este tipo de escuelas se ha empleado para ofrecer servicios educativos a millones de niños del medio rural. Asimismo, esta organización escolar atiende a personas con mayor grado de vulnerabilidad socioeconómica en el país, que también es la población más diversa étnica y culturalmente. Lo peor es que trabajan con muy poco presupuesto y en condiciones no adecuadas a diferencia de las escuelas con organización completa ubicadas en zonas urbanas, lo que evidencia la falta de equidad en el servicio educativo y con ello la violación del derecho a la educación.

La investigación aporta un acercamiento documental que pone sobre la mesa no sólo la problemática de la escuela multigrado, sino que evidencia la falta de equidad en el disfrute del derecho de los niños mexicanos a una buena educación, lo que se traduce en injusticia. Sirva a los docentes y futuros docentes para reflexionar acerca de los problemas que enfrentan las instituciones; la expectativa es que las autoridades educativas vuelvan la vista hacia las escuelas multigrado, valorando sus aportes y fortaleciéndolas. Es necesario entonces luchar porque se permita que la escuela multigrado viva y prospere.

El objetivo de este estudio es describir los retos a los que se enfrentan las Escuelas Multigrado y las propuestas para el logro de la equidad de la educación. Este análisis se realizó desde la perspectiva de la equidad, la cual tiene diferentes enfoques como son el de la igualdad, el de capacidades, inclusión y justicia.

Esta monografía constituye un acercamiento teórico de corte documental, por lo que su alcance está pautado por la reflexión acerca del problema y sus retos, este análisis se realiza específicamente en torno a las escuelas del nivel primaria.

El presente informe se divide en cinco capítulos, el primero presenta la justificación del tema, los antecedentes, explicación y delimitación del problema, su justificación y los objetivos de investigación. En el segundo se exponen los fundamentos teórico-metodológicos, desde los cuales se analiza el objeto de estudio. En el tercero se aborda a la equidad como propuesta y política internacional y nacional. En el cuarto se analizan las condiciones, prácticas educativas y resultados de las escuelas multigrado de primaria en México. Y en el quinto capítulo se identifican y describen los retos y propuestas para mejorarlas en la búsqueda de la equidad.

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

1.1 Antecedentes Históricos

Desde hace mucho tiempo, las escuelas elementales del país (como se le denominaba a la escuela primaria) se encargaban de dar clases a grupos heterogéneos. Su labor estaba orientado a personas de diferentes edades y niveles de conocimiento. Por lo regular, algunos alumnos faltaban a sus clases para trabajar en otras actividades, a pesar de esto aprendían el lenguaje escrito y el cálculo (con papel y lápiz o auxiliado por un ábaco) de acuerdo con su situación y el uso o costumbre de su contexto cultural. (Rockwell y Molina, 2014).

Lo anterior significa que no existía una clasificación de grupos, lo más importante para los alumnos era aprender a leer, escribir y realizar cálculos. Probablemente porque esas actividades eran fundamentales para mejorar su situación en un trabajo o bien para obtener mejores oportunidades.

Rockwell, E., y Molina, C. G. (2014) señalan que:

Los alumnos permanecían más años sólo para conseguir oficios vinculados con actividades escolares y escriturarias (ser seminarista, tinterillo o preceptor)¹. En las escuelas más grandes, un maestro, quizá con ayuda de algún auxiliar, trabajaba con un grupo de niños (las niñas estarían aparte con maestras) que progresaban cada uno a su propio ritmo hacia el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo (en ese orden); los más adelantados recibían nociones de doctrina, moral y urbanidad o cultura cívica (p. 4).

En otras palabras, los niños tenían como propósito cursar más años para poder trabajar en los oficios donde podían utilizar los conocimientos que aprendían en la

¹ El seminarista era alumno de un seminario conciliar; un tinterillo en ese tiempo era la persona que practicaba la abogacía sin título o laboraba en alguna oficina y el preceptor se refiere a la persona que enseña. (RAE, 2022).

escuela. Asimismo, los docentes tenían poco apoyo de auxiliares, así que observaban el ritmo con el que su alumno aprendía, y en caso de que estuviera más adelantado, recibía clases de tipo moral o cívica.

Rockwell, E., y Molina, C. G., (2014) afirmaron lo siguiente:

En la mayor parte del siglo XIX predominaba en México la escuela unitaria. Aun en las ciudades, las escuelas eran fundadas por un maestro de primeras letras, o por una amiga. Ellos eran los directores de la escuela y se hacían responsables de la enseñanza de todos los niños que llegaban, incluso cuando ocupaban a uno o más ayudantes trabajando bajo sus órdenes (p. 5).

En las escuelas unitarias urbanas los alumnos se reunían en salones grandes ubicados en edificios, en el medio rural eran atendidas por un docente siguiendo las tradiciones de los pueblos indios que se instauraron durante el periodo de la colonia, continuadas más tarde por congregaciones vecinas. (Rockwell y Molina, 2014).

La Compañía Lancasteriana gozó de un trato privilegiado en México y trabajó bajo distintos tipos de paga gubernamental desde el año de 1823, hasta que en 1890 fue cancelada por Porfirio Díaz. (Rockwell y Molina, 2014).

Este tipo de escuela propuso una organización de enseñanza en la cual los alumnos debían estar sentados por grupos o filas, organizados por sus habilidades, a esto se le llamaba el modo mutuo. Asimismo, el maestro tenía apoyo de monitores, que eran alumnos más avanzados, ellos daban instrucciones para que los demás realizaran las actividades según una secuencia que les daba el docente. (Rockwell y Molina, 2014).

La organización propuesta por la Compañía Lancasteriana tuvo éxito en el sentido de que no solo promovió la instrucción de un gran número de alumnos de una forma más sistemática y económica pues el recurso era un solo profesor, sino que también empezó a generar una jerarquía en torno al nivel de avance de los alumnos convirtiéndolos en monitores y "potenciales profesores". Por tal razón se considera que:

Este sistema tenía flexibilidad, ya que cuando un alumno dominaba el ejercicio, podía ser promovido a una fila superior en cualquier momento del año. A pesar de su propagación irregular, el sistema lancasteriano mostró que era posible encargar a un maestro un centenar o más de pequeños, lo cual implicaba una economía en la oferta escolar (Roldán Vera citado por Rockwell y Molina: 2014, p.6).

Los alumnos que se encontraban en escuelas céntricas dirigidos por la Compañía Lancasteriana, al parecer, estaban en contra de que las pequeñas localidades fundaran sus propias escuelas. A partir de la Restauración de la República en el año de 1867, un gran número de sociedades utilizaban los sueldos de los maestros para la construcción de escuelas, pero, era la misma comunidad quien se encargaba de la mano de obra. (Rockwell y Molina, 2014).

Con el paso del tiempo, se crearon reglamentos y leyes para que la instrucción elemental fuera obligatoria, para establecer las materias que trabajarían, sus formas de evaluación al final del curso y los calendarios escolares. Durante este periodo, las escuelas normales apoyaron la homogenización y clasificación de grupos con ayuda de opiniones a favor. (Rockwell y Molina, 2014).

Así pues, se nivelaban tres modos de enseñanza: 1. Modo individual: según el ritmo de aprendizaje del alumno, el maestro trabajaba con cada uno (en un grupo heterogéneo). 2. Modo mutuo: los monitores repasaban las lecciones a cada grupo homogéneo que el maestro organizaba. 3. Modo simultáneo: se daba la misma lección a todos y separaban a los alumnos en grupos homogéneos en donde los maestros proporcionaban la misma lección a todos. (Rockwell y Molina, 2014).

A partir de que se crean leyes y se hace obligatoria la instrucción elemental, se puede observar cómo se identificaban los diferentes modos de enseñanza según el ritmo, ayuda de monitores o dar la misma lección a todo el grupo (este último era el ideal).

La tradición del maestro único se abandonó poco a poco durante el siglo XIX, y se generó el modelo de la escuela graduada, que requería la creación de centros de

enseñanza constituidos por grupos organizados con base en la edad y nivel de conocimientos de los alumnos y por unos cuantos docentes. (Rockwell y Molina, 2014).

Evidencia que, durante ese siglo se inició de manera incipiente el modelo de escuela graduada en la que ya se percibía la intención de clasificar a los alumnos.

Rockwell, E. y Molina, C. G. (2014) sostienen que:

Junto con la instalación de grados, se establecieron las características de lo que se ha llamado la forma escolar: un programa anual, con un término obligatorio de evaluación y promoción/reprobación al finalizar el año escolar. El modelo graduado formalizó, así, una pauta “normal” de aprovechamiento en relación con el tiempo, norma casi imposible de cumplir aún en las mejores condiciones (p.4).

En ese momento del siglo XIX surge el debate pedagógico respecto de la importancia, para la enseñanza moderna del método simultáneo, que fue defendido en diferentes espacios por los más ilustres pedagogos de ese entonces.

Rockwell, E., y Molina, C. G. (2014) mencionan que:

Los pedagogos más destacados del porfiriato (1880-1910), Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, Jesús Flores y Gregorio Torres Quintero, escribieron sobre la mejor manera de organizar el sistema escolar mexicano para que se adecuara a los modelos de escuela graduada que predominaban en el mundo desarrollado (p. 6).

Las autoridades bajo estas encomiendas fundaron primarias completas en zonas urbanas cerca de las escuelas normales. Además, iba en aumento la creación de escuelas para niñas, así como departamentos separados para niños. (Rockwell y Molina, 2014).

Sin embargo, se evidencia un gran problema porque no hay correspondencia entre la realidad educativa del país y el modelo ideal de enseñanza que se esperaba, el inconveniente fue porque gran cantidad de maestros habían cursado la normal, y la mayoría de las escuelas eran unitarias. (Rockwell y Molina, 2014).

A pesar de que los pedagogos dieran su punto de vista acerca de cómo se debería organizar el sistema, existía el problema de la realidad educativa, ya que no se podía poner en práctica este tipo de organización porque la mayoría de las escuelas eran unitarias.

Rockwell, E., y Molina, C. G. (2014) describen que:

Enrique Rébsamen, director de la Normal de Xalapa, criticó de manera tajante lo que consideraba como modos anticuados (el individual y el mutuo), y recomendó que incluso en las escuelas unitarias el maestro clasificara a los alumnos en grupos homogéneos y diera la lección a cada grupo sucesivamente, ocupando a los niños de los demás grupos con trabajos en silencio (p.6).

Aunque Rébsamen recomendó el modo simultaneo en las primarias unitarias. Carlos A. Carrillo (1964) consideraba que era “enteramente imposible que un solo maestro diera clases a un mismo tiempo a alumnos de distintos grados; el único medio que adoptaría un maestro de varios grupos sería darles clases a unos primero y a otros después” (p.63).

El reconocimiento que se le hacía a los profesores que trabajaban en este tipo de escuelas es el de su autonomía en el salón de clases. Además, se decía que estas instituciones por necesidad deberían existir (pero no por mucho tiempo). Al mismo tiempo, se tenía la propuesta de que para que aprendieran a leer bien en los primeros grados, se debería admitir a los de nuevo ingreso cada dos años para que el maestro tuviera mejor supervisión de ellos y después lo harían autónomamente. La escuela unitaria permaneció como una necesidad ante la imposibilidad “temporal” de una escuela graduada. (Rockwell y Molina, 2014).

Una de las ventajas que tenían estas escuelas era de que el maestro podía adaptar los contenidos a su contexto, siendo de esta manera más autónomo en su quehacer docente.

“Ya desde el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se recomendó que se separara a los niños menores de los mayores y se construyeran escuelas con tantos salones como secciones principales en las que se hubieran distribuido los alumnos” (Meneses 1983, p.8 Citado por Rockwell, E., y Molina, C. G. 2014).

Se hizo obligatoria la instrucción elemental donde los alumnos debían cursar cuatro años. Todo esto bajo las leyes emitidas por el Congreso de la Unión en el año de 1888. A raíz de eso, en 1889 y 1891 los congresos de Instrucción Pública propugnaron por un modelo de escuela graduada formalmente y propusieron las materias oportunas a cada grado. Aunque, la realidad educativa era otra. (Rockwell y Molina, 2014).

En el periodo del porfiriato, se establecieron diferentes clases de escuelas, de acuerdo con el número de maestros, alumnos y localidad en la que se localizara la escuela.

Existían tres tipos de escuelas; en las ciudades estaban ubicadas las de primera clase, en las que maestro atendía a un solo grupo, y por lo regular había grados como quinto y sexto; las de segunda clase, tenían más grados y pocos maestros, además no contaban con buena organización económica; las de tercera clase ofrecían sólo dos grados y se encontraban asentadas en zonas rurales. En las escuelas de tercera clase, cuando un maestro tenía que enseñar a más de dos grados, organizaba a dos grupos de estudiantes para brindarles mejor atención. Es decir, dividía su jornada para no trabajar con todos al mismo tiempo. (Rockwell y Molina, 2014).

En su mayoría los maestros no estaban de acuerdo en que las escuelas trabajaran bajo el modo individual y mutuo. El director se encargaba de la organización del trabajo y al mismo tiempo de impartir la instrucción de forma directa a todos los estudiantes sin el apoyo de profesores auxiliares. Existían quejas por parte de los maestros por la carencia de libros para los estudiantes, les resultaba complicado impartir las clases de manera simultánea. (Rockwell y Molina, 2014).

Se puede interpretar que las escuelas rurales aún seguían trabajando con un maestro, y este mismo fungía como director. Además, había pocos materiales o libros, lo que repercutía en la educación de los niños.

Chablé, P. (2008) afirma que:

Antes de la revolución mexicana, había personas que eran olvidadas por el gobierno, es decir, personas campesinas que solo se dedicaban al campo en la cual eran olvidados en todos los sentidos económico, cultural y educativo, esas personas eran indígenas que se dedicaban a trabajar de sol a sol, sin importarles al gobierno si recibían apoyo para poder sobrevivir. Cuando la revolución azota el país, se escucha un clamor que va creciendo y agrandándose en la que reclamaban los indios y los mestizos la devolución de sus propiedades rústicas que les habían sido arrancadas y sus derechos (p.6).

El movimiento reivindicó los derechos de las personas a la educación, y a partir de ese momento la escuela estableció la entrada a nuevos grupos sociales. Es decir, hay una nueva forma de organizar los grados por medio de programas anuales, evaluaciones y aprovechamiento del tiempo escolar.

Para el año de 1912 se generan las primeras escuelas destinadas al campo, en estas se enseñaba a leer, redactar, realizar operaciones matemáticas y a expresarse en el lenguaje castellano. La Ley federal de Instrucción Rudimentaria nace a partir del cambio de nombre de la Secretaria de Educación Pública, a la que antes se le conocía como Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes. (Rockwell y Molina, 2014).

Surgieron instituciones a partir de esa ley, a las cuales se les llamó "Escuelas Rudimentarias", pues su función era alfabetizar e impartir los rudimentos de la instrucción, es decir, se encargaban de transferir las nociones de la cultura. Cuando fueron creadas, injustamente les llamaban a estos planteles "escuelas de peor es nada". (Rockwell y Molina, 2014).

Los estudiantes podían acudir y no era obligatoria su asistencia. Aunque, la mayoría de las personas de las comunidades llegaban a la conclusión de que estas instituciones necesitaban la ayuda del gobierno, ya que se vivía un estado de incultura y miseria, esto se debía a que no había apoyo, por esa razón comenzaron a disminuir las escuelas rudimentarias. (Rockwell y Molina, 2014).

La secretaría de educación pública (dirigida por José Vasconcelos) promovió la construcción de escuelas especiales para la enseñanza de los indios, las cuales se propagaron en zonas pobladas. En el país, a finales de 1922 existían en el país 309 escuelas indígenas que atendían a 17 ,925 alumnos. (Rockwell y Molina, 2014).

Para el año de 1923 mejoraron poco a poco su programa, dejaron de llamarse escuelas y se les conoció como “casas del pueblo” porque el pueblo era quien las construía. Para 1924 funcionaban ya en el país 1,089. Según Chablé, P. (2008):

No sólo los niños iban hacer uso de ella sino también los adultos o el pueblo, ya sea para estudiar o discutir los problemas y las necesidades de la comunidad, para presentar actas recreativas o culturales, para realizar actos cívicos o patrióticos, o simplemente para reunirse en ella los vecinos del poblado y platicar. Posteriormente las casas del pueblo se convirtieron en escuelas rurales indígenas (p. 6).

Avances tuvo la escuela con el hecho de que asistieran no sólo los niños sino también los adultos y se ofrecieran diferentes tipos de actividades.

Chablé, P. (2008) describe que:

En las salas de clase se hallaban equipadas con muebles modestos construidos en la mayoría por los mismos niños en los talleres de oficios de la escuela, ayudados por los adultos que asistían a las clases nocturnas. En el orden material, todo en las escuelas era ideado, construido y hecho por las pobres gentes bajo la inspiración y guía de los maestros. La Secretaría de Educación no ponía un solo centavo para la obra. Lo que ella hacía era simplemente pagar al maestro que iba a sacudir las conciencias para

provocar anhelos hondos de mejoramiento ya mantener vivos los anhelos hasta realizar la obra (p.6).

En los años de 1920 y 1940 las escuelas rurales mexicanas tenían una característica que era la de su adhesión con la vida real. La escuela de aquellos años no pretendía preparar a los alumnos para la vida simulándola en el aula, más bien, se insertaba en su día a día enriqueciéndolos con técnicas, maneras de organización, conocimientos y vivencias de otros pueblos (Rockwell y Molina, 2014).

Chablé, P. (2008) señala que *“la escuela rural era la casa del pueblo, el lugar de reunión de la comunidad en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas, de sus esfuerzos por resolver sus problemas”* (p. 7).

Las escuelas contaban con dos salones donde podían hallar hortalizas, cultivos, jardines, gallinero y la zona donde se encontraban las colmenas. Además, en las escuelas tenían muebles hechos por los alumnos y adultos que tomaban talleres y clases nocturnas. Todo había sido hecho, ideado y creado por las personas del pueblo bajo la guía de los maestros (Rockwell y Molina, 2014).

Según Chablé, P. (2008) *“La Secretaría de Educación no ponía un solo centavo para la obra. Lo que ella hacía era simplemente pagar al maestro que iba a sacudir las conciencias para provocar anhelos hondos de mejoramiento ya mantener vivos los anhelos hasta realizar la obra”* (p.8).

Estas escuelas eran muy importantes porque se tenían que fundar en todos los pueblos, e incluía implicar a los niños y adultos en esta labor educativa. Además, una característica de la escuela rural es que podía ser unitaria (un maestro para todos los grados). Se añadió la castellanización, pláticas de todo tipo para niños y adultos, desarrollo de la vida y economía.

En el siglo XX se consolida la propuesta de trabajar con grupos graduados y homogéneos, pues según Rockwell, E. y Molina, C. G. (2014):

El cambio ocurrió con desfases temporales y amplias discusiones pedagógicas y jurídicas. Fue un cambio profundo: se generó una suerte de gramática escolar con las características asociadas actualmente con la educación formal: programa curricular graduado, año escolar fijo, enseñanza frente a un grupo escolar homogéneo, ritmos parejos de instrucción, promociones sujetas a evaluaciones periódicas, normalidad y anormalidad de los educandos, pirámides escolares, entre otras (p.6).

Este tipo de propuesta indicaba los años que se debían cursar, las mismas instrucciones para todos (lo único que se diferenciaba era el grado) y evaluaciones para poder ser promovido.

Durante este siglo XX, el modelo de escuela graduada se mostró resistente al cambio y logró desplazar numerosas alternativas de organización escolar. Esta escuela se asignó como medida para todas las instituciones y se estimó como la mejor para los sistemas educativos modernos, incluso las que no tenían los recursos para emprenderlas. (Rockwell y Molina, 2014).

Durante más de un siglo la escuela graduada se fue instalando de manera progresiva, a pesar de ello, muchas escuelas aún seguían funcionando con uno o dos profesores que atendían al mismo tiempo a niños de diferentes edades y grados debido a las condiciones de las comunidades y de las posibilidades y recursos del gobierno para poder abrir una escuela de organización completa. Estos gobiernos lamentaban la situación y confiaban su solución a futuro pues suponían que el progreso de la población los conduciría a asentarse en las ciudades. (Rockwell y Molina, 2014).

Sin embargo , a pesar de la institucionalización de la escuela graduada, la escuela unitaria prevalece ahora conjuntando en un solo espacio a un grupo organizado en subgrupos con diferentes niveles de conocimientos y edad (grados) destinados a ser apoyados por un solo profesor , no por novedad , sino por necesidad, ya que había una imposibilidad por parte de los gobiernos de proporcionar un servicio educativo convencional (como lo es instaurar escuelas de organización completa) y también por

falta de recursos humanos, porque no se contaba con la cantidad de profesores capacitados.

1.2 Explicación y Delimitación del Tema

Hoy en día, el tema de la escuela multigrado en primaria y los retos a los que se enfrenta para el logro de la equidad en la educación ha tenido un gran impacto a partir de que, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente en el objetivo número 4, la UNESCO (2007) señala que *“se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* (p. 1). La agenda de los ODS acoge como punto de partida que la educación es un derecho humano esencial para todos los individuos.

En este marco, contempla una visión amplia y renovada sobre la inclusión y la equidad, y acepta a la educación como un proceso comprensivo que acontece a lo largo de la vida.

De aquí al 2030 se debe:

- I. Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (UNESCO ,2007).

Se puede decir que el deseo de inclusión es asegurar a todos los individuos el derecho a una educación de calidad, por lo tanto, tiene que ver con un asunto de igualdad y justicia.

Esto supone una nueva mirada de la educación basada en el reconocimiento de que las diferencias son inherentes a la naturaleza humana (al interior de cada individuo, entre individuos dentro de un mismo grupo y entre grupos de individuos) y en la certeza de que ese proceso enriquece la educación y la integración social.

A raíz de esto, se puede decir que la inclusión no se trata únicamente de estudiantes con necesidades educativas especiales (como se creía anteriormente). Más bien, es un movimiento más extenso que incluye características como la lengua, el género, el grupo étnico y otras que nos hacen únicos. Pero que, por otro lado, entiende que no son categorías inalterables: cambian en el tiempo y según los contextos.

Entender esto significa que se debe transformar la cultura, organización, prácticas del sistema educativo y de las escuelas. En una sociedad como la nuestra, con grados de desigualdad considerables, el tema de la inclusión está relacionado también con el ejercicio de la ciudadanía y el acceso a una vida con bienestar (UNESCO, 2007).

Algunas de las estrategias más apropiadas para reivindicar la diversidad (y reducir la desigualdad al mismo tiempo) yacen en la escuela como institución y en las políticas educativas como instrumento. Es decir, en toda sociedad democrática, la escuela es una institución central como actor y espacio para la inclusión social.

La CEPAL (2020) espera proporcionar escuelas con acceso a *“electricidad, internet con fines pedagógicos, computadoras con fines pedagógicos, infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad, suministro básico de agua potable, instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo e instalaciones básicas para el lavado de mano”* (p.61).

Asimismo, uno de los objetivos es adecuar y construir espacios educativos que cuenten con las necesidades de niños, personas con discapacidad, ambientes de aprendizajes seguros, no violentos, eficaces e inclusivos.

Alcántara S., y Navarrete C. (2014) mencionan que en el artículo 32° de la Ley General de Desarrollo Social, y en el artículo 3° de la constitución *“se faculta a las autoridades educativas a tomar medidas necesarias, para que se garantice el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, a promover una mayor equidad educativa, así como impulsar el logro de una efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los sistemas educativos”* (p. 3).

En otras palabras, estos artículos detallan que las medidas deben estar encaminadas a las regiones con mayor rezago educativo, economía en desventajas o que se encuentren en zonas vulnerables.

Por consiguiente, el principal problema, es que, a pesar de que se han hecho leyes para garantizar una equidad en la educación, no se han podido lograr los objetivos para beneficiar a las escuelas multigrado.

La realidad, es que, en nuestro país y países vecinos, se enfocan en ayudar más a las escuelas de zona urbana, que a las rurales. Lo que trato de decir, es que no existe equidad en la atención, asignación de recursos y apoyos en las escuelas rurales (multigrado, para ser más precisos), de acuerdo con los objetivos que proponen las leyes.

De igual manera, los maestros que laboran en estas instituciones tienen carencia de un programa de estudio específico para las escuelas multigrado, y no cuentan con una organización curricular o un currículo específico. Todo lo tienen que hacer, es con base al programa de estudio que está pensado para grupos unigrado, eso hace que siempre estén ajustando los contenidos. De la misma forma, no tienen cursos de actualización determinados para multigrado, así que se sujetan a lo que la autoridad oferta (bajo el curriculum de la escuela de organización completa).

De nuevo, es conveniente subrayar, que las escuelas multigrado han sido implementadas como una salida ante la imposibilidad por cuestiones de recursos financieros, materiales y humanos, y no se ha podido ofrecer una educación a partir de escuelas de organización completa. Y que, coincidentemente, estas escuelas multigrado se localizan en zonas predominantemente marginadas en áreas rurales. Castro, Perales y Priego (2019) señalan que esto resulta profundamente inequitativo, pues:

Las escuelas multigrado se ubican en pequeñas localidades rurales aisladas, con altos grados de marginación y pobreza: 78.3% de estas se sitúan en localidades con alto y

muy alto grado de marginación y 84.9% se encuentra en los niveles más altos de aislamiento. Las escuelas multigrado cobran mayor relevancia para la política educativa debido a que, además de atender a un sector de la población altamente vulnerable, representan un porcentaje muy importante de las escuelas del país. Una de cada tres escuelas públicas de educación básica en México (36.7%) es multigrado, porcentaje que aumenta a 50% si se incluyen aquellas escuelas donde por lo menos uno de sus grupos es multigrado (p. 1).

Como podemos ver, los resultados no son muy favorables o halagadores, ya que hablar de escuelas multigrado en México, es hablar de carencia. Es hablar de una alternativa que intenta encubrir la falta de recursos que tiene el sistema educativo para poder dar una educación a partir de una escuela completa.

Y a pesar de que se dice que hay una cobertura de la escuela primaria, realmente no hay una buena calidad, ya que el porcentaje de estas escuelas está incrementando. Esto quiere decir, que se quiere sacar adelante a la educación a bajo costo. Según Patricia Ames (1999):

Las escuelas multigrado, que representan una importante proporción de la oferta pública en educación primaria, reciben sin embargo poca atención con relación a sus necesidades específicas aun en el contexto de los cambios que se han propuesto. Una opinión frecuentemente presente entre los docentes es que los cambios pedagógicos están pensados para la realidad urbana y para la escuela polidocente, pero no son aplicables a la escuela rural, especialmente en su modalidad multigrado (p. 5).

Pareciera mentira que, en el país bajo el contexto de la globalización, donde están en crecimiento las Tecnologías de la Información y la Comunicación, justicia, diversidad, inclusión, equidad y calidad, las escuelas multigrado sigan operando de manera ineficiente y dando bajos resultados en la educación.

En consecuencia, la pregunta que origina la presente monografía es, ¿cuáles son los retos a los que se enfrentan las Escuelas Multigrado para el logro de la equidad en la educación? esto, nos conduce a derivar las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo se define a la equidad en la educación vista desde el contexto internacional y nacional?
2. ¿Cuáles han sido las características de las condiciones, prácticas educativas y resultados de las Escuelas Multigrado?
3. ¿Cuáles son los retos de las escuelas multigrado y las propuestas para el logro de la equidad educativa?

1.3 Objetivo General

Describir los retos a los que se enfrentan las Escuelas Multigrado y las propuestas para el logro de la equidad de la educación.

1.4 Objetivos Particulares

1. Definir a la equidad en la educación vista desde el contexto internacional y nacional.
2. Describir cuáles son las características de las condiciones, prácticas educativas y resultados de las Escuelas Multigrado.
3. Identificar los retos de la escuela multigrado y propuestas que estén orientadas al logro de la equidad en la educación primaria.

1.5 Justificación

El interés por estudiar los retos a los que se enfrenta la educación multigrado es porque en México, históricamente, este tipo de organización escolar se ha empleado para ofrecer servicios educativos a millones de habitantes del medio rural, y hasta el día de hoy ha persistido y predominado a pesar de la globalización

La relevancia de este tema es porque esta organización escolar atiende a los niños y adolescentes con mayor grado de vulnerabilidad socioeconómica en el país. Y no solamente eso, sino que trabaja con muy poco presupuesto y en condiciones no adecuadas.

Esta condición socioeconómica desfavorable ha ido de la mano con problemas de equidad educativa en la población rural que se expresa en mayores niveles de abandono escolar, presencia de estudiantes extra-edad y rezago escolar.

Resulta significativo porque actualmente en el país se habla de la equidad, la cual supondría no sólo la equidad en cuanto al trato diversificado, sino las correctas condiciones de funcionamiento de las instituciones. Pero, eso no se lleva a cabo y se reflejan en los resultados obtenidos en los exámenes nacionales e internacionales. Por lo tanto, no se está concretizando la justicia en cuanto al derecho a la educación que genere un aprendizaje para los niños.

El motivo por el cual se eligió este tema fue mi experiencia como estudiante de una escuela multigrado, considero fue un trayecto complicado tanto para mi grupo como para el profesor. El maestro daba clases a tres grupos en un mismo salón, y a veces se enfocaba más en uno, y dejaba de lado a los otros dos. Esto fue muy difícil porque no recibía ayuda de las autoridades, prácticamente lo dejaron “a su suerte”.

La aportación de este trabajo es un análisis acerca de los problemas y retos a los que se enfrentan las escuelas multigrados. Esto, podrá beneficiar a los futuros pedagogos

y maestros para que puedan reflexionar acerca de los problemas en los que se encuentran estas instituciones.

Se espera que las autoridades retornen la mirada hacia las Escuelas Multigrado, y sean sensibles al ver las situaciones a las que se enfrentan los alumnos y maestros de estas instituciones. Es necesario entonces, luchar para que las escuelas multigrado prosperen. La responsabilidad del gobierno es crear y generar las estructuras para que eso suceda.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo aborda los aspectos teóricos metodológicos que se utilizaron para la presente investigación. El capítulo está formado por dos apartados; en el primero se fundamenta la perspectiva y enfoque teórico empleados para examinar el objeto de estudio, y en el segundo se expone el tipo de investigación realizada para la elaboración del presente trabajo.

2.1 Enfoque o Perspectiva de Análisis del Objeto de Estudio

Este análisis se realizó desde la perspectiva de la equidad, la cual tiene diferentes enfoques como son la igualdad, capacidades, inclusión y justicia.

- Equidad con un enfoque de igualdad.

Para González, T. y Fernández, J. (2016) la equidad con un enfoque de igualdad se justifica en aspectos tales como que:

Todos los educandos tienen un derecho igual a una educación básica de calidad; debido a que, por un lado, el derecho a la educación es igual para todos, y por otro, a que todos los educandos son iguales en dignidad y son sujetos activos de iguales derechos y libertades (p. 21).

En otras palabras, el Estado tiene el compromiso de ofrecer una educación de calidad a los niños, puesto que, todos tienen igual dignidad, derechos y libertades.

- Equidad con enfoque de capacidades de Amartya Sen.

Según Formichella, M. (2011) este enfoque:

No está basado en los resultados sino en la igualdad de oportunidades, lo cual significa que es producto de la igualdad en las capacidades de los individuos, y si se lograra verdaderamente igualar dichas capacidades, podría establecerse que los individuos en

edad escolar llegarían todos a un mismo resultado educativo, aquel que es considerado esencial para que las personas dispongan de mayor libertad en el futuro (p.22).

Con esto se puede decir que, si todos los niños consiguieran igualdad de oportunidades, es decir, tener acceso al sistema educativo, y que estando dentro de los planteles sus diferentes capacidades fueran compensadas, todos podrían tener un mismo resultado educativo (Formichella, 2011).

- Equidad con un enfoque de inclusión.

De acuerdo con González, T, y Fernández, J. (2016) este consiste en:

La necesidad de generar las capacidades mínimas necesarias para funcionar en la sociedad. Además, la universalidad de los estudios marcados como obligatorios es la clave, pero también que los servicios educativos sean de calidad y que sean para todos según sus necesidades para atender las desigualdades entre sujetos y grupos sociales (p. 6).

Es decir, los servicios educativos deben de ser universales y de calidad para eliminar las desigualdades que existen entre los sujetos y los grupos sociales, solamente así en los servicios educativos se lograría una verdadera inclusión.

- Equidad con un enfoque de justicia.

En el cuarto enfoque desde la perspectiva de la justicia, la equidad se torna como un asunto político:

Porque el objetivo es enfrentar la injusticia como condición para la convivencia, ésta, de manera especial, expresada en la búsqueda del bienestar común; de esta manifiesta búsqueda deviene el contenido político de la equidad porque exige la puesta en juego de diferentes autocomprensiones de las personas interesadas en el objetivo, y cuando alguien comprende la importancia de la autocomprensión de las personas y plantea razones para decidir acerca de las cuestiones que las afectan, decimos que

sabe pensar políticamente (Buchheim, p. 32-33 2010, citado por Arenas, G. V., y Gaviria, J. A. T, 2010).

A raíz de esto, la equidad a través de la justicia tiene la tarea de lograr que las características de la escuela y el estatus socioeconómico de los niños no sean obstáculo para que los alumnos tengan una educación que les proporcione mejores condiciones de vida (González y Fernández, 2016).

Aunque existen distintos enfoques de equidad, todos coinciden en plantear la igualdad de oportunidades en el derecho de las personas a desarrollar sus capacidades mínimas para tener una vida mejor e iguales derechos, oportunidades y libertades. (González y Fernández, 2016).

2.2 Justificación del Tipo de Investigación Utilizado para Abordar el Objeto de Estudio

El presente documento es una monografía que se define como una investigación con diferentes grados de profundidad y se refiere a un solo tema, por lo que constituye:

Una descripción, narración o exposición explicativa, sobre una determinada parte de una ciencia, disciplina, tecnología o sobre un asunto en particular, tratando un tema de manera circunscripta. Además, se espera que una monografía presente el tema con cierta originalidad en cuanto al recorte bibliográfico y al tipo de análisis que se realiza (Ander, Egg., p. 2, 2009 citado por Fernández Fastuca, L., y Bressia, R., 2009).

La metodología de investigación utilizada para abordar el objeto de estudio es la investigación documental que consiste en:

Detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de marca selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio (Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, p.50 2000).

Con este tipo de investigación el investigador se puede integrar a un contexto sin formar parte de este, es posible reconstruir eventos pasados, continuar con eventos que iniciaron en algún momento específico y que actualmente se están desarrollando.

La investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos (Alfonso, p 2 1995, citado por Morales, O. 2003).

Según Finol y Nava (2001) la investigación documental se define como:

Un proceso sistemático de búsqueda, selección, lectura, registro, organización, descripción, análisis e interpretación de datos extraídos de fuentes documentales existentes a un problema, con el fin de encontrar respuestas e interrogantes planteadas en cualquier área del conocimiento humano (p. 73).

La investigación se construye con base en fuentes de carácter teórico de otros autores, principalmente en documentos que sean legales para la realización del análisis minucioso de los datos. Para Bisquerra (2004) el análisis documental puede ayudar a:

Complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias. El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto (p. 349).

El análisis documental consiste en la revisión y análisis de documentos ya escritos, en el caso de esta investigación, las declaraciones de la UNESCO, las diferentes leyes acerca de la educación etc. Con ayuda de ellos es posible captar información valiosa. Los documentos son una fuente bastante irrefutable y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito.

Para Abril, V. (2008) las técnicas y procedimientos de recopilación de información son:

Aquellos que constituyen el conjunto de mecanismos, medios o recursos dirigidos a recolectar, conservar, analizar y transmitir los datos de los fenómenos sobre los cuales se investiga. Por consiguiente, las técnicas son procedimientos o recursos fundamentales de recolección de información, de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento (p. 1).

Las fases que se llevaron a cabo para la estructuración de la monografía son las siguientes: se planteó un tema de interés y su pregunta detonadora, lo cual ayudó a investigar específicamente lo que se trata de buscar; después de plantear el tema y delimitarlo se realizó la búsqueda de la bibliografía, su lectura general y selección; con base en esta operación se elaboró un esquema expositivo; y por último con base en éste se organizó la lectura de la información recopilada, se realizaron nuevas búsquedas de información más orientada a la estructuración de cada uno de los apartados del esquema y se procedió a realizar una lectura más detallada y analítica de los textos seleccionados (esto tiene que ver con la lectura, el análisis y selección de la información). Esto permitió analizar la información y sistematizarla.

Según Dulzaides, M., y Molina, A. (2004) el análisis de la información documental es:

Una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas (p.1).

Estas sistematizaciones favorecieron al momento de organizar y construir el informe del trabajo.

Para Mendoza, S., y Ávila, D. (2020) *“existen múltiples y diferentes instrumentos útiles para la recolección de datos y para ser usados en todo tipo de investigaciones ya sean cuantitativas, cualitativas o mixtas”* (p. 51).

Con respecto a los instrumentos para recopilar información, se realizaron resúmenes, fichas de resumen, textuales de paráfrasis, carpetas digitales (que se organizaron carpetas digitales con los temas y subtemas del esquema expositivo, a partir de las cuales se conjuntó la información).

Las fuentes de información que se utilizaron fueron libros virtuales, artículos de revistas autorizadas y científicas, blogs, plataformas y buscadores como Google académico.

Los dos primeros tipos de fuentes mencionados con anterioridad se ubican dentro de lo que Bisquerra, R. (2004) denomina fuentes primarias, estos son:

Libros específicos, artículos de revistas especializadas, monografías, ponencias, tesis doctorales, trabajos presentados en congresos, capítulos de libros, documentos oficiales, artículos de prensa, películas, documentales, foros y páginas en internet, etc. La vía más directa para obtener estas fuentes primarias es su consulta en bibliotecas y en los centros de documentación (p. 100).

En conclusión, este este trabajo es una monografía que fue elaborada a partir de la investigación documental, asumiendo como perspectiva de estudio a la equidad.

CAPÍTULO III

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: VISTA DESDE EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL

Este apartado analiza a la equidad en la educación vista desde el contexto internacional y nacional; su propósito es definir a la equidad desde un plano nacional e internacional en relación con la educación. Es por eso que la pregunta a responder es: ¿cómo se define a la equidad en la educación vista desde el contexto internacional y nacional?

El capítulo consta de tres subtemas, en el primero se analizan los diferentes enfoques acerca de la equidad, y se define la noción de equidad de la educación que plantea cada uno de ellos; en el segundo se examina la equidad de la educación como una línea de política educativa propuesta por la UNESCO Y LA CEPAL, por último, se analiza a la equidad como política educativa de la educación en México.

3.1 Diferentes Enfoques de la Equidad

Uno de los problemas de la sociedad global ha sido las desigualdades sociales, pautadas por la pobreza, las brechas digitales culturales, las oportunidades desiguales para hacer efectivos los derechos humanos. Esto ha conducido a la discriminación y a la exclusión de las personas. Por esta razón la equidad se ha planteado como una necesidad. Asimismo, el campo de la equidad aún no ha sido tan estudiado. Es por eso que aquí se plantean los diferentes enfoques al respecto. A continuación, se describirán cada uno de estos.

3.1.1 Equidad con un enfoque de igualdad

Es cierto que, a lo largo del progreso histórico de la humanidad, no se puede decir que es lo mismo igualdad que equidad en cada momento que se analice, pues no siempre todas las desigualdades son inequitativas ni todas las consideraciones a la igualdad

implican equidad. Por tal razón, Gonzales, T. y Fernández, J. (2016) mencionan que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos la igualdad se manifiesta con las siguientes características:

Que todos los educandos tienen un derecho igual a una educación básica de calidad; debido a que, por un lado, el derecho a la educación es igual para todos, y por otro, a que todos los educandos son iguales en dignidad y son sujetos activos de iguales derechos y libertades (p. 3).

Lo anterior significa que el Estado debe brindar una educación con calidad a los estudiantes de educación básica; puesto que, todos los niños son iguales en dignidad y son personas que tienen derechos y libertades iguales.

Por esta razón se puede decir que, *“la única igualdad en educación pertinente es con la igualdad de oportunidades; ya que, la igualdad es defendible si se asocia con los conceptos de igual dignidad, derechos y libertades para un igual derecho a la educación”* (Comisión Europea, p. 3-4 2007, citado por González, T. y Fernández, J. 2016).

Dicho de otra manera, la igualdad sólo se puede defender si se relaciona con conceptos de igual dignidad, derechos y libertades (para que haya un igual derecho a la educación) pues resulta inconveniente si se usa como sinónimo de identidad, uniformidad y homogeneidad para procesos, acciones o realidades concretas.

Por ejemplo, si la igualdad es utilizada para imponer a todos los alumnos ritmos iguales de aprendizaje y enseñanza, currículos exactamente iguales, exámenes y evaluaciones idénticos para calcular qué tanto se han aprovechado los currículos académicos (González, T., y Fernández, J.,2016).

Entonces, se puede decir que no es justa ni inclusiva porque a todos se les aplica la misma evaluación.

En ese mismo orden de ideas González, T., y Fernández, J. (2016) afirman que *“un tratamiento igualitario solo sería justo si los estudiantes fueran idénticos, pero no lo son ni genética, social, ni culturalmente; y al no considerar sus carencias, limitaciones y discapacidades la igualdad generaría marginación, exclusión e injusticia”* (p. 4).

La igualdad de oportunidades evaluará que los educandos por igual tengan acceso al servicio educativo de acuerdo al grado en el que se encuentren, y que además tengan la opción de elegir escuelas cercanas con una adecuada infraestructura, enseñanza de calidad, etcétera. (González, T., y Fernández, J., 2016).

3.1.2 Equidad con un enfoque de las capacidades (Amartya Sen)

Este autor habla sobre algunos principios de equidad en cuanto a la educación. El primero es de igualdad en el acceso, el segundo sobre condiciones o medios de aprendizaje, el tercero se basa en los resultados o logros, y el cuarto en la realización social de dichos logros.

1. Igualdad en el acceso.

Para Formichella, M. (2011) *“el primer principio está relacionado con la igualdad de recursos. Su lógica ética se acerca al planteamiento de Rawls o Dworkin, ya que establece que un sistema educativo es equitativo si todos los individuos poseen las mismas posibilidades de acceder a él”* (p. 19).

Además, si el sistema educativo de nuestro país ofreciera mejores condiciones materiales y educación gratuita, se puede decir que se está logrando una verdadera equidad, debido a que no todos tienen las mismas posibilidades. Al mismo tiempo la autora critica que Sen no está definiendo correctamente la palabra equidad, pues no toma en cuenta que los alumnos tienen diferentes capacidades para lograr sus resultados (Formichella, 2011). Lo que se trata de decir es que al llegar los niños a la escuela cada uno cuenta con recursos diferentes y el sistema muchas veces no le da la debida importancia a esa desigualdad.

2. Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje.

Con respecto al segundo principio Formichella, M. (2011) expone que *“está haciendo referencia a la igualdad en los procesos de enseñanza. Esto significa tratar de la misma manera a todas las personas que ingresan en el sistema educativo, utilizar las mismas técnicas pedagógicas y las mismas estrategias”* (p. 20).

Pero, hay que tener en cuenta que en los estudiantes existen diferencias, ya que no todos tienen los mismos recursos para trabajar con lo que la escuela les brinda. Y no solamente eso, sino que las instituciones educativas esperan que los niños tengan el mismo nivel de conocimiento, pero la verdad es que cada uno aprende de diferente manera y a su propio ritmo, así que es poco probable que vayan a la par.

3. Igualdad en los resultados o logros.

Este principio se refiere a que, en la educación los resultados de los estudiantes deben tener relación con los propósitos que marca la institución. Sin embargo, para Formichella, M. (2011):

La igualdad en los resultados no contradice ni es incompatible con la igualdad en las oportunidades, sino que se trata de que verdaderamente se establezcan las condiciones y se comprometan los recursos para que todos los individuos tengan la misma oportunidad de arribar a los resultados definidos como deseables (p. 22).

A mi parecer, la igualdad en los logros tiene la expectativa de que se creen condiciones y recursos para que los alumnos obtengan los mismos resultados establecidos por la escuela en la que cursa.

Este concepto de equidad es con el que Sen se identifica, ya que está relacionado con que todos los estudiantes logren un nivel alto en conocimiento y habilidades que les ofrezcan herramientas para tener un mejor estilo de vida, y que además puedan seguir avanzando en sus estudios. Igualmente, la igualdad en los logros menciona que en la

educación hay desventajas porque no todos tienen las mismas oportunidades (Formichella, M., 2011).

Para Formichella, M. (2011) el enfoque de Sen:

No está basado en los resultados sino en la igualdad de oportunidades –producto de la igualdad en las capacidades de los individuos–, si se lograra verdaderamente igualar dichas capacidades, podría establecerse que los individuos en edad escolar llegarían todos a un mismo resultado educativo aquel que es considerado esencial para que las personas dispongan de mayor libertad en el futuro (pág.22).

Pongamos un caso, si los alumnos que egresaran adquirieran los mismos resultados, esto significa que pudieron entrar al sistema y que dentro, sus capacidades fueron recompensadas. Al instalarse, los estudiantes pudieron hacer uso de los materiales (salones de clases en buenas condiciones) y no materiales como la motivación, tiempo, ayuda psicológica, etc. (Formichella, M., 2011).

Esto quiere decir que no todos recibieron lo mismo y algunos necesitaron más que otros.

No obstante, puede suceder que la educación otorgada carece al ayudar a los alumnos, pues cada uno de ellos tienen diferentes status sociales, así que se necesitan aplicar políticas relacionadas con otros ámbitos para que se obtengan mejores resultados (Formichella, M., 2011).

Por esta razón *“cuanto mayor sea el grado de desigualdad de origen, más limitada se encuentre la institución escolar para poder hacer frente a las compensaciones”* (Formichella, M. 2011, p. 24).

4. Igualdad en la realización social de dichos logros.

El cuarto principio se refiere a la igualdad en la realización social de los logros por parte de los estudiantes, en este punto la equidad es valorada a partir del efecto que provoca en las instituciones que preparan a los individuos para el progreso social.

De acuerdo con este principio:

La equidad es evaluada en función del impacto que tiene un sistema educativo en el desarrollo social. Esto podría llegar a justificar que dentro de un mismo país algunas regiones reciban más educación que otras porque así lo necesitan dado su grado de desarrollo. En este caso, la educación es valorada en términos del desarrollo regional que pueda aportar y no cómo un bien en sí mismo (Formichella, M. 2011, p. 22).

En otras palabras, de acuerdo al grado de desarrollo que tengan las regiones dependerá la educación recibida. Por eso, este principio menciona que algunas reciben mejor educación que otras.

3.1.3 Equidad con un enfoque de inclusión

Para González, T., y Fernández, J. (2016) la equidad como inclusión *“implica la necesidad generar las capacidades mínimas necesarias para funcionar en la sociedad”* (p. 6).

“La universalidad de los estudios marcados como obligatorios es la clave, pero también que los servicios educativos sean de calidad y que sean para todos según sus necesidades para atender las desigualdades entre sujetos y grupos sociales” (OCDE, p. 3 2007 citado por González, T., y Fernández, J. 2016).

Lo que el autor quiso decir, es que los servicios educativos deben de ser de calidad para eliminar las desigualdades que existen entre los sujetos y los grupos sociales, para que se logre una verdadera inclusión.

Aquí, se concibe a la inclusión como la que busca eliminar las desigualdades que existen entre los sujetos, más no eliminar las diferencias, porque es probable que sigan permaneciendo y tienen que ser respetadas, lo que se sugiere es que se eliminen las desigualdades entre los individuos. De tal manera que:

La equidad en primera instancia se relaciona con la garantía que debe existir para que los educandos tengan acceso a la educación (sustentado en el derecho social o atribución jurídica de que el derecho a la educación es igual para todos). Con base en los derechos humanos el derecho social a la educación es una obligación del gobierno; de manera que los gobiernos están obligados a asegurarlo a su población (Tomasëvski, p. 6-7 200, citado por González, T., y Fernández, J. 2016).

Al mismo tiempo, los gobiernos tienen la obligación de preservar el derecho a la educación. Además, ese derecho deberá contar con ciertas características basado en el esquema de 4-As (González, T., y Fernández, J. 2016).

Es decir, que la educación debe estar disponible; así como ser accesible, aceptable y adaptable para todos.

Esta clasificación se refiere a tres formas de ver el derecho social de educación: derecho a, derecho en y derecho a través de la educación. Entre estos mínimos destacan el garantizar el libre acceso a la educación, mediante una legislación que promueva la no discriminación; proveer de especial atención a las poblaciones en rezago, tales como niños con discapacidad, niños de la calle, etcétera; garantizar la educación básica obligatoria; y proporcionar servicios educativos de calidad. Así, esta matriz sostiene que los gobiernos tienen como obligación garantizar la accesibilidad y adaptabilidad de los servicios educativos que proporcionan. (Tomasëvski, p. 7 2001, citado por González, T., y Fernández, J. 2016).

Dicho de otro modo, los gobiernos tienen la obligación de garantizar una escuela para todos, en donde se logren incluir alumnos sin importar su clase social, barreras de aprendizaje o necesidad educativa.

En la misma se debe promover la no discriminación de los alumnos unos con otros, o por parte de los docentes hacia los alumnos, es decir, para el logro de los aprendizajes se deberá contar con ambientes favorables, para que a partir de eso se cree una calidad en la educación.

3.1.4 Equidad con un enfoque de justicia

Este nuevo enfoque es algo difícil de comprender, ya que las definiciones van cambiando a lo largo del tiempo. Existen algunas teorías en las que sus autores vinculan el tema de la equidad con contexto de injusticia. De hecho, según Aristóteles en su libro de Moral a Nicómano describe que la justicia y equidad poseen la misma esencia, pero no son conceptos iguales (Formichella, M., 2011).

Asimismo, la equidad tiene que ver con lo político, ya que su principal objetivo es enfrentar la injusticia que hay en las escuelas para que los niños puedan gozar de una educación de calidad y para que exista una convivencia expresada en el bienestar común.

De esta manifiesta búsqueda deviene el contenido político de la equidad porque exige la puesta en juego de diferentes autocomprensiones de las personas interesadas en el objetivo, y cuando alguien comprende la importancia de la autocomprensión de las personas y plantea razones para decidir acerca de las cuestiones que las afectan, decimos que sabe pensar políticamente (Buchheim 1985, 32-33, citado por Arenas, G. V., y Gaviria, J. A. T. 2010).

Por lo tanto, *“la idea de equidad es fundamental en el concepto de justicia y destaca que los miembros de una sociedad discuten y establecen qué prácticas definirán como justas, lo cual implica que las mismas dependerán del pacto subyacente entre los individuos pertenecientes a una comunidad”* (Rawls, p.4 1999, citado por Formichella, M. 2011).

Se debe tener un dialogo en el cual consideren lo más primordial en el tema de la educación, y que tenga que ver con integrar la equidad en las escuelas. Esto beneficiaría a los alumnos que se encuentren en un status socioeconómico bajo, con el fin de obtener una mejor educación.

Sabemos perfectamente que todos somos diferentes (en cultura, ideología, economía, etc.), aunque según este enfoque se puede ofrecer igualdad en algunos de esos

aspectos, pero no en todos al mismo tiempo. No se debe aspirar a una sociedad igualitaria, más bien a una equitativa, y para eso hay que considerar a la igualdad como aquella que hace más justa a una sociedad (Formichella, M., 2011).

Se puede decir que la justicia en la equidad tiene la tarea de cambiar las características del nivel socioeconómico de los estudiantes y tomar en cuenta que cada uno tiene diferentes posibilidades en donde a partir de ahí las escuelas no sean obstáculos para que los alumnos reciban una educación con mejores oportunidades de vida. En definitiva, el enfoque de equidad es primordial para que exista una sociedad en construcción más justa, la cual tengan ideales compartidos por diferentes sectores sociales (Formichella, M., 2011).

A continuación, se presenta el siguiente cuadro que resume los diferentes enfoques de la equidad, con el objetivo de una mejor explicación. La información se realizó con base en los planteamientos del autor.

Cuadro 1. Diferentes enfoques de la equidad.

DIFERENTES ENFOQUES DE LA EQUIDAD	
TIPO DE ENFOQUE	RESUMEN DEL ENFOQUE
➤ IGUALDAD	Este enfoque sostiene que los niños deben tener mayor facilidad de acceso a las instituciones educativas conforme a su edad escolar, en donde existan opciones de escuelas cercanas con infraestructura adecuada y calidad de enseñanza entre las que estos pudieran elegir.
➤ CAPACIDADES (AMARTYA SEN)	Si los niños obtienen similares resultados, significa que a todos se les ofreció acceso y sus diferentes capacidades fueron satisfechas.
➤ INCLUSIÓN	Los alumnos que tienen barreras de aprendizajes han de ser atendidos por escuelas que deben ofrecerles una educación de calidad a partir de atender sus necesidades
➤ JUSTICIA	El enfoque busca que el nivel socioeconómico de los estudiantes no afecte en sus aprendizajes, es por eso que las escuelas tienen la tarea que sus alumnos alcancen mejores oportunidades para vivir dignamente.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.5 Equidad e Inequidad en la educación

Equidad educativa

Formichella, M. (2011) expresa que *“al examinar la concepción de equidad vinculada al fenómeno de la educación surgen dos cuestiones: por un lado, la educación puede analizarse como un elemento necesario para que se logre la equidad social y, por otra parte, es necesidad estudiar qué implica la existencia de equidad en el ámbito educativo”* (p. 16).

En la conferencia Mundial sobre Educación para Todos se expuso que:

Una educación equitativa es aquella en la que la totalidad de la población pueda satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan herramientas esenciales como la lectura, la escritura y el cálculo, así como conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Jomtien, p. 67 1990, citado por Solera, C. 2008).

Dicho de otro modo, al hablar de equidad en la educación debemos entender que es donde los alumnos pueden compensar sus aprendizajes (en las distintas disciplinas) y hacen usos de diferentes materiales para poder escribir, hacer cálculos, etc. Pero, que al finalizar les ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas.

Actualmente, uno de los problemas en la educación es que tienen dificultades como la progresiva migración, la integración y la inclusión para asegurar la unión social. Es por eso que las instituciones deben distribuir un servicio educativo que no sea igual para todos, sino que sea justo y de calidad, en donde compense a los alumnos sus diferentes necesidades (Solera, C., 2008).

Inequidad educativa

A pesar de que existe un punto de vista compartido respecto de la importancia de la educación en la sociedad del conocimiento, saben que se han hecho esfuerzos para que la educación básica mejore, aunque no están teniendo los resultados esperados (Solera, C., 2008). Es decir, actualmente existen alumnos que tienen rezago educativo.

Uno de los problemas principales a los que se enfrentan las instituciones educativas, generalmente en escuelas primarias de países en desarrollo son:

- a) Un problema de cobertura, debido a que la educación primaria se ha entendido a todo el territorio hasta alcanzar una cobertura universal, aún existen algunos rezagos. El trabajo infantil en sectores campesinos, indígenas y pobres urbanos dificulta el acceso a la escuela de muchos niños.
- b) Un problema de calidad, puesto que se puede apreciar en los bajos rendimientos que los alumnos tienen en evaluaciones internacionales como PISA.
- c) Un problema de equidad, ya que existen diferencias considerables entre a educación que reciben los estudiantes que asisten a escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, indígenas y no indígenas (Patrinos, p. 57 2007, citado por Solera, C. 2008).

Podemos observar que aún existen problemas en la cobertura y en el acceso a la educación de los grupos más vulnerables. Esto quiere decir que hay una distribución de un servicio de calidad desigual, lo que demuestra inequidad. De hecho, en México se obtienen los peores lugares en evaluaciones internacionales como PISA, y eso es consecuencia de una deficiente educación de calidad que tienen las instituciones (independiente del contexto en el que se desenvuelvan). Esto se relaciona con los resultados obtenidos en las pruebas como PISA, debido a que:

Los alumnos de escuelas privadas tienen mejores niveles de logro que los que asisten a escuelas públicas. Los que residen en ciudades grandes obtienen mejores calificaciones en relación a quienes viven en pequeñas poblaciones rurales, los

estudiantes de escuelas indígenas tienen un desempeño menor a los que asisten a escuelas no indígenas y los alumnos de telesecundarias tienen el peor rendimiento de todos los otros tipos de escuelas de ese nivel (Patrinos, p. 18 2007, citado por Solera, C. 2008).

La inequidad educativa es un problema en el que los niños y niñas más desfavorecidos tienen menor acceso a oportunidades de desarrollo académico y personal. Cuando existe el caso de un abandono escolar, se puede decir que una gran parte de la comunidad no ha adquirido suficientes habilidades. Cuando no hay equidad, los individuos o la sociedad se ven afectados (Solera, C., 2008).

Un ejemplo de ellos son los alumnos que se encuentran en zonas vulnerables, pues la educación que reciben no es de calidad, ya que existen muchos factores que lo imposibilitan, por ende, hay consecuencias en los resultados de sus aprendizajes.

Para Miguel, M. (2018) *“la inequidad educativa es un problema que aqueja al país. Esta es una causa más de la desigualdad social imperante, la cual aumentó en los últimos años”* (p. 2).

Según la estadística del CONEVAL, son millones de mexicanos que están viviendo en condiciones de pobreza y esta cifra aumentó en un porcentaje en los últimos años. Si se considera que el indicador internacional Programa para la Evaluación Internacional (PISA) establece que el desempeño académico es más deficiente en los estudiantes con un nivel socioeconómico bajo que los pertenecientes a uno medio o alto, dicha cifra habla del profundo rezago educativo al que nos enfrentamos. Las desigualdades se reflejan en el propio aprovechamiento de las niñas y niños, así como en la discriminación que viven cotidianamente al interior del sistema educativo (Solera, C., 2008).

Los habitantes urbanos que provienen de contextos vulnerables, los alumnos que estudian por las tardes, los que hablan lenguas indígenas, las zonas apartadas y las

comunidades donde hay bajos ingresos en los salarios, son algunos de los problemas que no permiten que desarrolle el potencial académico en ellos.

3.2 La Equidad como Propuesta Educativa por la UNESCO y la CEPAL

Dentro del sistema educativo, la equidad es entendida como aquella que brinda recursos a las escuelas de educación básica, incluso en quebranto de los niveles educativos superiores; según Orteago Estrada y Federico (2003) *“hay cinco rasgos que persisten en relación con lo que se ha declarado sobre equidad”* (p.127).

Estos pronunciamientos aparecen tanto en declaraciones de organismos internacionales como UNESCO y la CEPAL a fin de profundizar en su análisis, es por eso, que se rescatan las declaraciones donde afirman que estos son significativos para examinar a la equidad.

Dos de ellas corresponden a Declaraciones Mundiales de la UNESCO, otras dos a Documentos de la CEPAL y una a la Séptima Reunión del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, que, además de destacar las declaraciones de las otras reuniones, presentan un énfasis especial en la equidad educativa (Orteago Estrada & Federico, 2003, p. 127).

La UNESCO (a nivel internacional) y la CEPAL (a nivel regional) coinciden en el pronunciamiento de dichos rasgos respecto de la equidad:

1. Posiciones sobre equidad en educación básica.

Se refiere a la promoción de la igualdad en el acceso y la permanencia de los niños en educación básica. El acceso a la educación de todos los niños todavía implica un reto en la mayoría de los países en desarrollo, sin embargo, el principal desafío es consolidar su permanencia en el sistema educativo, principalmente la de los grupos marginados (Martínez Rizo, p. 127 1992 citado por Orteago Estrada y Federico, 2003).

Se refiere a que la disponibilidad de la oferta educativa a lo largo de la educación básica y la garantía de la permanencia en ella de sus estudiantes

2. Interés de ofertar una mejor educación a estudiantes de los grupos vulnerables.

No basta que ingresen al sistema, sino que el Estado debe hacer un esfuerzo extra para compensar las desventajas en el capital cultural con el que los niños ingresan. Debe haber una desigualdad cuantitativa de insumos en favor de los grupos en desventaja (Martínez Rizo, p.66 1992, citado por Orteago Estrada y Federico, 2003).

Es fundamental que se destinen recursos a la atención diferenciada para compensar una mejor educación a los alumnos que vienen de sectores desatendidos, puesto que no basta que ingresen a una escuela, más bien, el Estado debe de trabajar para desagrar las desventajas que tienen las zonas marginadas donde los niños están estudiando.

3. La oportunidad que deben tener los niños, sin importar su origen para alcanzar y mantener un nivel de aprendizaje.

El reto es *“garantizar el acceso pleno y equitativo a una educación de buena calidad y de un buen rendimiento”* (UNESCO, p. 129 1990, citado por Orteago Estrada y Federico, 2003).

Es decir, se tiene que pasar a un aprendizaje personalizado, colaborativo y productivo (Orteago Estrada y Federico, 2003), ya no sólo debemos transmitir a los niños conocimiento, pues así no alcanzarán un buen aprendizaje, sobre todo en aquellas instituciones educativas donde hay menos recursos.

4. Interés de que los estudiantes egresados durante su formación académica obtengan aprendizajes socialmente útiles para desenvolverse en los sectores productivos.

Dado que se acentúa la prioridad a los resultados del aprendizaje con acceso a conocimientos socialmente significativos y se declara mediante la premisa (acceso

universal a los códigos de la modernidad) la importancia de lograr convergencias entre los desempeños productivos y los desempeños ciudadanos; códigos de la modernidad con énfasis en dar respuesta adecuada a las diferencias sociales, culturales, lingüísticas y geográficas (OREALC/UNESCO, p. 129 1996, citado por Orteago Estrada y Federico, 2003).

Aquí, se destaca la distribución equitativa de conocimientos socialmente significativos, pero no únicamente para insertarse en la vida productiva, también para que puedan ser personas tolerantes y pacíficas dentro de su cultura.

5. Equidad pre-sistema.

Relacionada con la capacidad para absorber la oferta educativa de usuarios que llegan al sistema desde muy variadas condiciones ambientales, familiares y culturales. Para esto, se propone la expansión de los programas de atención preescolar, para culminar afirmando la importancia de la educación integral para la primera infancia (CEPAL, p. 130 2000, citado por Orteago Estrada y Federico, 2003).

Es necesario que a los estudiantes se les compensen las desventajas que tienen por vivir en zonas de pobreza, de tal manera que puedan desarrollar su capacidad de aprendizaje en los años que le quedan de formación académica.

El siguiente cuadro sintetiza al artículo 3° de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, el cual busca promover la equidad y facilitar el acceso a la educación en todos los países. Se considera muy importante debido a que en Tailandia se planteó por primera vez a la equidad como aspiración.

Cuadro 2. Objetivo 3° del artículo de la Educación para Todos: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad (UNESCO, 1990).

ARTICULO TRES: UNIVERSALIZAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y FOMENTAR LA EQUIDAD	
1	Se debe proporcionar una educación básica a todas las personas sin exclusión de edades, con el objetivo de elevar sus servicios y la calidad, teniendo en cuenta medidas acordes para aminorar las desigualdades.
2	Para que exista equidad en educación básica, lo primero que se debe hacer es ofrecer a las personas mejores oportunidades para que logren conseguir y conservar un nivel de aprendizaje aceptable.
3	Con relación en eliminar las barreras que se oponen al acceso y calidad de la educación en niños y mujeres para su participación, hay que suprimir los estereotipos que existen en cuanto al sexo de las personas.
4	Es primordial que se participe colaborativamente para que puedan ser modificadas las desigualdades en relación a educación, en la cual se deberán eliminar las discriminaciones en el aprendizaje de grupos vulnerables: personas con escasos recursos, niños que trabajan y viven en las calles, las zonas rurales, los migrantes, las comunidades indígenas, etc.
5	Las personas que han sido excluidas en atención para sus necesidades básicas de aprendizaje, se les deberá garantizar (dependiendo la condición en la que se encuentren) el acceso a la educación.

Fuente: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.

En definitiva, el objetivo de este artículo considera que la equidad consiste en que todas las personas sin importar su edad, sexo y origen tengan acceso a una educación de calidad, sin importar el rango de desventaja en la que se encuentren. Las instituciones educativas deben garantizar a los individuos el mejoramiento de su calidad de vida como persona.

La equidad es definida por CEPAL (1992) como:

La igualdad de oportunidades de acceso, de tratamiento y de resultados y liga al concepto de equidad el de eficiencia; y al de competitividad el de ciudadanía, sosteniendo que la equidad ya no es analizada simplemente desde el punto de vista de la cobertura y que el debate está centrado en la calidad de la oferta y en la eficacia de las estrategias aplicadas para resolver el problema de los excluidos de la enseñanza y el de la capacitación (p. 130).

En el año 2000, se sigue haciendo insistencia en la adquisición de destrezas para la incorporación de las nuevas formas de producción y en la participación constructiva en los espacios públicos (CEPAL, 1992).

Esto quiere decir que es necesario la expansión de estrategias sobre equidad dirigidas a los niños más vulnerables, los cuales tienen una gran desventaja en la calidad de oferta educativa.

Orteago Estrada & Federico (2003) afirman que:

Una política a favor de la equidad en el ámbito de la educación debe detectar los grupos vulnerables que padecen distintas formas de mala calidad formativa, pero también tiene que localizar a aquellos afectados por una situación especialmente crítica en cualquiera de las demás esferas (p. 130).

En otras palabras, es necesario que las políticas educativas que estén a favor de la equidad en el ámbito de la educación, localicen a los grupos vulnerables que tengan mala calidad formativa y también a aquellos que sean afectados por cualquiera otra situación crítica con el propósito de promover procesos que compensen la afectación y las personas puedan tener acceso a los derechos que les corresponde.

En lo general, el planteamiento de la CEPAL en el 2000 fue que una política educativa en pro de la equidad tiene que establecer una relación inversamente proporcional entre las capacidades educativas preexistentes de un grupo determinado y la integralidad, duración e intensidad de la política que tiene como objetivo realzar dichas capacidades (Orteago Estrada & Federico, pág. 130 2003).

Durante la 7ª Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe, analizaron que para lograr una educación con equidad se debe *“ayudar a que los niños aprendan, concentrar la enseñanza en aspectos sustantivos, avanzar hacia un currículo abierto y reforzar la flexibilidad de los sistemas educativos”* (Orteago Estrada y Federico, 2003, p.130).

Sin embargo, Orteago Estrada y Federico (2003) señalan que:

En la práctica los programas orientados a fomentar la equidad en educación responden en cierto grado a algunos de los planteamientos de la teoría de la justicia distributiva de Rawls. Suponen que, a través del principio de la diferencia, las ventajas sociales, culturales y económicas distribuidas no han podido lograr que haya decrecimiento en las desigualdades, lo que significa que el progreso educativo no se ha alcanzado y que aún falta mucho por hacer (p. 131).

La información más actual es lo que plantean los pronunciamientos de la CEPAL y UNESCO, debido a que en la última reunión celebrada en Incheon (Corea del Sur) se propusieron los Objetivos del desarrollo Sostenible, en los que se aspira a una educación inclusiva, de calidad y sobre todo equitativa.

El ODS4 que se refiere a la equidad espera que en todos los países los individuos:

Terminen la enseñanza primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. Que los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad. Se eliminen las disparidades de género en la educación a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables. Aumente considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados. Incremente la oferta de docentes calificados, para la formación de maestros en los países en desarrollo (UNESCO, 2017. p. 1).

La equidad significa bajo esta perspectiva que, desde la educación inicial hasta la profesional los niños no sólo han de tener acceso a los servicios educativos sino

permanecer y finalizar con buenos resultados. Otro aspecto importante es la formación de profesores orientada a asegurar la permanencia de los alumnos en las escuelas. Se espera la eliminación de las disparidades de género y aumente el número de becas para países menos adelantados.

También, se propugna porque todos los alumnos en preescolar tengan acceso a una educación de calidad. Esto es importante, pues regularmente los alumnos cuando entran a primer año de primaria en zonas rurales, no cursaron el jardín de niños

Para lograr una educación con equidad, se deben adecuar las instalaciones de acuerdo con las necesidades de las personas, proporcionar becas para los países en desarrollo y contar con una oferta de docentes calificados (ya que envían a los maestros principiantes a dar clases a zonas vulnerables).

3.3 La Equidad como Política Educativa de México

En nuestro país, el tema de políticas públicas lamentablemente no ha tenido suficiente éxito a pesar de que han elaborado diferentes estrategias para combatirla. Durante las últimas décadas, Latinoamérica ha pasado por tres etapas importantes en este reto.

Dichas políticas se han ido incorporando con el tiempo como una suerte de capas geológicas:

1. Aumento de oportunidades educativas: Entre 1950 y 1980 la prioridad fue la ampliación permanente de las oportunidades educativas, sobre todo de la educación primaria y más tarde de la secundaria, que incorporó a una proporción creciente de la población.
2. Políticas compensatorias: A principios de los noventa, se adoptaron políticas y diversos tipos de programas con el fin de mejorar y dar atención prioritaria a las oportunidades educativas de los hijos de los más pobres, fortaleciendo la oferta

educativa (rehabilitación de las escuelas, dotación de materiales educativos y capacitación de docentes, entre otros).

3. Acción afirmativa y discriminación positiva: Se esperaba que por medio de intervenciones y asignación de recursos se favoreciera el apoyo de los grupos en contextos vulnerables, de riesgo o exclusión convirtiéndolos en prioritarios (SEP, 2017).

3.3.1 Fundamentos jurídicos que guían las políticas de equidad educativa en México

Las políticas educativas sobre equidad en nuestro país, están sustentadas bajo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, puesto que en su artículo tercero se afirma que *“toda persona tiene derecho a la educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior”* (DOF: 15/05/2019).

A partir de lo anterior, se promulga un apartado importante sobre el asunto de la equidad en el sistema educativo nacional:

- e) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos; en las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario (DOF: 15/05/2019).

Es decir, queda refrendado que la educación es un derecho que todos los niños tienen, y es el estado debe concientizar acerca de su importancia; después, hace referencia de que en materia de equidad en educación se deben tomar medidas que beneficien a las personas con desigualdades socioeconómicas facilitando su acceso y

permanencia en los servicios educativos, contribuyendo con ello al mejoramiento de sus condiciones de vida.

Por su parte, en el artículo nueve de la Ley General de Educación se establece que todas las autoridades educativas, si desean ofrecer a los individuos el derecho a la educación, y que con ella exista una excelencia en la equidad, deberán instaurar los siguientes escenarios para su ejercicio pleno (D.O.F:2019:48).

Esto quiere decir que para que exista una excelencia en la educación, las autoridades correspondientes deben otorgar a las personas una educación equitativa bajo ciertos escenarios.

Según el Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019) estos son:

Crear políticas para dar ayuda económica a los niños que enfrenten condiciones socioeconómicas, ya que a ellos su derecho a la educación se le está impidiendo; Interesarse en crear programas de acceso gratuito a los estudiantes de zonas vulnerables; Realizar acciones de carácter alimenticio con ayuda de microempresas en escuelas con mayor índice de pobreza; A los maestros que trabajen en zonas aisladas se debe apoyar con incentivos económicos; Se debe suministrar a los niños de materiales educativos digitales e impresos (p.48).

En síntesis, para que las personas tengan derecho a la educación con equidad y excelencia es necesario: otorgar becas, apoyos económicos a las familias, acceso gratuito a eventos culturales, atender las desigualdades que hay en el país, dar apoyo económico a los maestros que laboran en zonas marginadas y proporcionar gratuitamente a los alumnos materiales educativos.

Lo anterior, evidencia el fundamento jurídico a partir del cual se edifican con toda legitimidad políticas educativas orientadas a la equidad, ya que, para ellos una educación con equidad es la que brinda a las personas acceso a una educación

general básica, sin tener en cuenta de dónde provengan o su status socioeconómico. En todo caso, las diferencias que pueden existir serían aquellas que ayuden a mejorar el nivel académico, sobre todo de los que viven en zonas marginadas, que tengan rezago educativo o con necesidades educativas especiales (D.O.F:2019:49).

3.3.2 Líneas de política sobre equidad educativa (2020-2024)

La finalidad del Programa Sectorial 2020-24 según Bordón, A., Caballero, M., y Montoya, G. (2021) es “contribuir a un nuevo modelo de desarrollo basado en el bienestar de las personas, a partir de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para el logro de un desarrollo nacional sostenible” (p. 3).

A continuación, se presenta un diagrama acerca de las finalidades y objetivos de los programas sectoriales de educación 2013-2018 y 2020-24 obtenido del Programa Sectorial de Educación 2020-2024: Consistencia interna y contrastes o similitudes con su predecesor.

Programa sectorial de educación 2013-2018	Programa sectorial de educación 2020-2024
Finalidad	
Que en la educación se genere el derecho a una mejor calidad, la cual tiene como fin que las personas tengan las habilidades necesarias para que puedan crear innovaciones a nivel nacional.	Se espera crear un modelo basado en el que las personas tengan mejor comodidad, a partir de que hayan tenido garantizada su educación, para que así exista un desarrollo sostenible en el país.
Objetivos	
Que en el país la educación básica deberá otorgar aprendizajes de calidad a todos los alumnos.	En las localidades del país se debe garantizar una educación inclusiva, intercultural e integral, y con énfasis en la equidad, el cual tendrá como principio el interés de los educandos.

Fuente: Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

De acuerdo con el primer Programa Sectorial, se pretendió garantizar la calidad desde un punto de vista tecnocrático pues se hace referencia a un capital humano de calidad que detone la innovación. En congruencia con tal intención se planteó la necesidad de que la población asegurara aprendizajes de calidad en la educación.

Por otro lado, en el segundo Programa Sectorial se espera construir un modelo educativo basado en el bienestar de la población a través del disfrute de su derecho a la educación orientado al desarrollo sostenible y en congruencia con los planteamientos de la UNESCO, es decir, un bienestar en el plano social y económico para las personas.

Como se puede observar, con el cambio de gobierno se está intentando contribuir a un modelo que garantice el derecho pleno a la educación, además de integrar a la equidad como uno de los objetivos del Programa Sectorial de Educación (2020-2024), en donde sea primordial ofrecer a las comunidades de nuestro país una educación intercultural, inclusiva y con equidad con énfasis en el interés de los alumnos.

El programa sectorial 2020-24 tiene sus bases en evaluaciones que identifican como problema público que “niños y adolescentes en México no disponen de oportunidades educativas equitativas e inclusivas, lo cual quebranta su bienestar en el desarrollo del país” (Bordón, A. Et. Al. 2021, p. 5).

A continuación, se presentarán aquellos obstáculos que tienen las instituciones para lograr sus objetivos.

1. No se brinda una educación inclusiva y equitativa en nuestro país.
2. Costos directos e indirectos de la escolarización para estudiantes de los hogares con los ingresos más bajos.
3. Rezago educativo entre los grupos discriminados, especialmente población indígena, afrodescendiente, migrante, y la que vive con alguna discapacidad.

4. Atención marginal, inequitativa y fragmentada a la primera infancia, pese al amplio reconocimiento de la importancia de esta etapa en el desarrollo humano.
5. Incumplimiento de los mandatos de obligatoriedad de la educación preescolar y la media superior, especialmente hacia los grupos históricamente más marginados.
6. Corrupción que afecta la calidad de la educación, con mayor impacto en las y los estudiantes más desaventajados (Bordón, A. Et. Al., 2021, p.5).

A partir de esta problemática el plan sectorial 2020-24 plantea 6 estrategias con el fin de cumplir con el propósito señalado. Cinco de ellas con relación a la equidad ya estaban plasmadas en el programa sectorial del gobierno anterior. En seguida se mencionarán las líneas de política educativa:

1. Ampliar las oportunidades educativas para cerrar las brechas sociales y reducir las desigualdades regionales.
2. Impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados, que alienten la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas.
3. Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y a las características específicas de su contexto.
4. Garantizar condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones históricamente discriminado.
5. Asegurar que la población en rezago educativo adquiera los conocimientos y habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y oportunidades para el desarrollo integral (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

Las estrategias están orientadas de manera transversal para resolver problemas de equidad, lo que ayudará a garantizar a los niños y niñas una mejor condición de vida.

En México la educación reproduce desigualdades entre la sociedad, las regiones e incluso la economía. Durante mucho tiempo, las políticas educativas oficiales concentraron su acción en ciertas partes del sistema, mostrando negligencia hacia otras (SEP, 2020).

Algunos de estos ejemplos son:

La distribución del presupuesto, el cual ha beneficiado invariablemente a las escuelas urbanas sobre las rurales e indígenas, las tasas de analfabetismo de dos dígitos para ciertas entidades federativas y las brechas en el logro educativo de los grupos históricamente discriminados (SEP, 2020, p.4).

La mayor parte de los recursos están destinados a escuelas completas, las cuales se encuentran en las zonas urbanas, mientras que hay menos ayuda para las primarias rurales.

Si se pretende solucionar la problemática es necesario que se ponga énfasis a la equidad, ella debe ser nuestro eje en la educación, sólo así logrará que en el país las personas tengan aprendizajes permanentes y significativos para toda su vida (SEP, 2020).

El gobierno debe apoyar a las escuelas que se encuentran en zonas vulnerables, pues en caso de no hacerlo, la equidad no es el eje principal que rige a la educación.

Para que se preste atención a estos problemas sobre la falta de equidad en las instituciones educativas, la SEP (2020) menciona que se deberá emplear *“un doble enfoque, por un lado, el sistema educativo ofrecerá educación relevante al entorno social, cultural, económico y geográfico de las y los alumnos, así como inclusiva al reconocer sus necesidades, intereses, ritmos y talentos”* (p. 4).

Esto significa que las autoridades brindarán a los alumnos una educación con equidad basándose en su entorno, el cual está relacionado con sus necesidades.

Con relación al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se menciona que durante el periodo neoliberal el sistema de educación pública fue devastado por los gobiernos oligárquicos, donde hubo abandono en la educación de calidad y en la falta de interés de los estudiantes que fueron excluidos en ella. Ante este problema, el gobierno no restituyó la reforma, sino que la revirtió, lo que restituyó fueron los derechos de los trabajadores de la educación. Es decir, en el gobierno anterior el sistema de educación pública fue dañado debido a que hubo una degradación de calidad de enseñanza (SEP, 2020).

3.3.3 Características de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana fue desarrollada en un plan de 23 años por la SEP, para que se pueda asegurar la educación integral en los alumnos, además, los aprendizajes tendrán que ser para toda la vida (SEP, 2019).

Es decir, las personas tendrán las herramientas para poder resolver los problemas de su vida cotidiana a partir de aprendizajes significativos.

Según la SEP (2019) “La Nueva Escuela Mexicana tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (p. 1).

Para tener una vida digna, es necesario que las personas conozcan sus derechos cuando la escuela no les brinda habilidades y capacidades que les permitan tener una calidad de vida.

Según Tomasevski (2020) “garantiza el derecho a la educación desde la educación inicial a la superior, llevando a efecto cuatro condiciones necesarias asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos” (p.2).

A continuación, se describen las cuatro condiciones necesarias.

La asequibilidad implica la garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria; La accesibilidad obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos; la aceptabilidad considera establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado; y la adaptabilidad se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de los estudiantes en cada escuela (Tomasevski, 2020, p. 10).

La Nueva Escuela Mexicana en uno de sus objetivos agrega que en la educación inicial debe existir el cuidado y amor por los seres vivos, nuestros semejantes, y nosotros mismos, ya que así se lograra tener presente el cuidado del medio ambiente durante toda nuestra vida (SEP, 2019).

Las líneas de acción permanentes para que se construya la NEM, unas de las más importantes es la que está relacionada con la equidad y construcción de mejor infraestructura para que los alumnos obtengan mejores resultados de aprendizaje, en donde los adolescentes y jóvenes tengan un espacio y ambiente seguro.

En virtud de ello, la aspiración es tener una escuela abierta durante siete días de la semana, con extensión de horario escolar (en donde los niños podrán requerir de todas las personas que trabajan en la escuela). Asimismo, las instituciones deberán de contar con servicios de materiales, mobiliario, energía eléctrica, agua potable y drenaje. Además, tendrá que contar con medidas de seguridad como son: adaptaciones para alumnos con discapacidad, señalamientos, barda, entre otros (SEP, 2019).

Se tiene presente que las escuelas deben contar con una infraestructura que este apta para que los alumnos puedan tener un mejor ambiente de aprendizaje, el cual ayudará en su rendimiento académico.

La NEM al estar relacionada con la equidad, deberá brindar material, equipamiento e infraestructura para compensar la desigualdad que existe en las instituciones. Además, se contempla que haya acceso a internet en horarios escolares, pero al terminar la jornada, la comunidad puede hacer uso de ella (SEP, 2019).

Ofrecer a los niños acceso al internet, está relacionado con la equidad porque en su mayoría son las escuelas urbanas las que cuentan con este servicio, y las escuelas rurales no lo tienen.

Al mismo tiempo, la SEP por medio del programa la escuela es nuestra, quiere ofrecer al comité un presupuesto para que lo utilicen en recursos que sean necesarios para la escuela, es decir, deberán ocuparlo para el mantenimiento de las instituciones y mejorar la infraestructura. Se pretende destinar a 12 mil escuelas de educación general básica que se encuentren en zonas vulnerables; el incentivo llegará al comité que se haya elegido en la junta de padres de familia, a partir de eso realizarán un diagnóstico, plan de acción y administraran el dinero para comprar los materiales que hagan falta (SEP, 2019).

Es una oportunidad para que el comité pueda hacer un diagnóstico sobre los problemas más urgentes que tenga la escuela, a partir de ahí podrán repartir el dinero para utilizarlo de la mejor manera. Hay que recordar que las escuelas multigrado carecen de apoyo y no cuentan con buna infraestructura.

El programa sectorial de educación y la Nueva Escuela Mexicana coinciden respecto de ofrecer equidad a las escuelas multigrado pues se pretende apoyar económicamente a estas instituciones desfavorecidas ubicadas en zonas vulnerables; por ejemplo, una de las estrategias del Plan Sectorial de Educación es Garantizar condiciones de equidad para todos, haciendo énfasis en los grupos y poblaciones

históricamente discriminados, mientras tanto, en la Nueva Escuela Mexicana con el programa de la Escuela es Nuestra, se apoyará a 12 mil planteles de educación básica ubicados en zonas de alta marginación y pobreza, donde el recurso llegará directamente a un comité (SEP, 2019).

A manera de conclusión, la equidad es una noción polisémica, que está sujeta a diferentes enfoques, como el de la igualdad, capacidades, inclusión y justicia.

Desde organizaciones internacionales como la CEPAL la equidad es definida como aquella que brinda igualdad de oportunidades en el acceso, tratamiento y resultados por parte de los niños de la escuela, sosteniendo que esta no se sujeta a la cobertura sino al debate que se centra en las estrategias para resolver los problemas de las personas que han sido excluidas.

La UNESCO Y CEPAL están de acuerdo en cinco rasgos relacionados con la equidad en la educación, en ellos exponen las: la importancia que tiene la equidad en las educación básica, oportunidad que deben tener todos los niños, independientemente de su condición de origen, importancia de que los egresados cuenten con aprendizajes socialmente relevantes y útiles para desempeñarse en el sector productivo, importancia de ofrecer más y mejor educación a los alumnos de los grupos desasistidos y la equidad pre-sistema.

De igual manera, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible desglosado en 7 metas y 3 medios de implementación se espera que: los estudiantes concluyan la primaria, la cual se les debe ofrecer gratuitamente, de calidad y con equidad; además, se les deberá ofertar la educación preescolar; hay incremento de jóvenes y adultos para que egresen con las suficientes técnicas profesionales, ya que así podrán acceder a un empleo decente; eliminen las disparidades de género en la educación; haya alfabetización a jóvenes, y que los alumnos obtengan los conocimientos teóricos como prácticos.

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, unos de sus objetivos es que la educación básica facilite a todos los niños mejores oportunidades para que alcancen y mantengan un nivel de aprendizaje aceptable, garantizando el acceso y calidad de la educación, así como mejorar las desigualdades en las instituciones y tomar medidas para que exista igualdad de acceso en el sistema educativo.

En México, la educación en relación con la equidad es la que permite que toda la comunidad pueda cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje y redunde en el mejoramiento de la calidad de vida de la persona.

Las políticas públicas de México y América Latina que han intentado enfrentar las desigualdades educativas se han orientado a la expansión de oportunidades educativas, políticas compensatorias, acción afirmativa y discriminación positiva.

Los fundamentos jurídicos que han guiado las políticas de equidad educativa en México, son el artículo tercero que defiende la educación equitativa, la ley general de educación, la cual establece que las autoridades educativas efectuarán acciones para establecer políticas incluyentes, impulsar programas de acceso gratuito, impulsar acciones de carácter alimentario, fomentar programas de incentivos para docentes que se encuentren trabajando en zonas vulnerables, proporcionar a los niños libros de textos gratuitos e impresos.

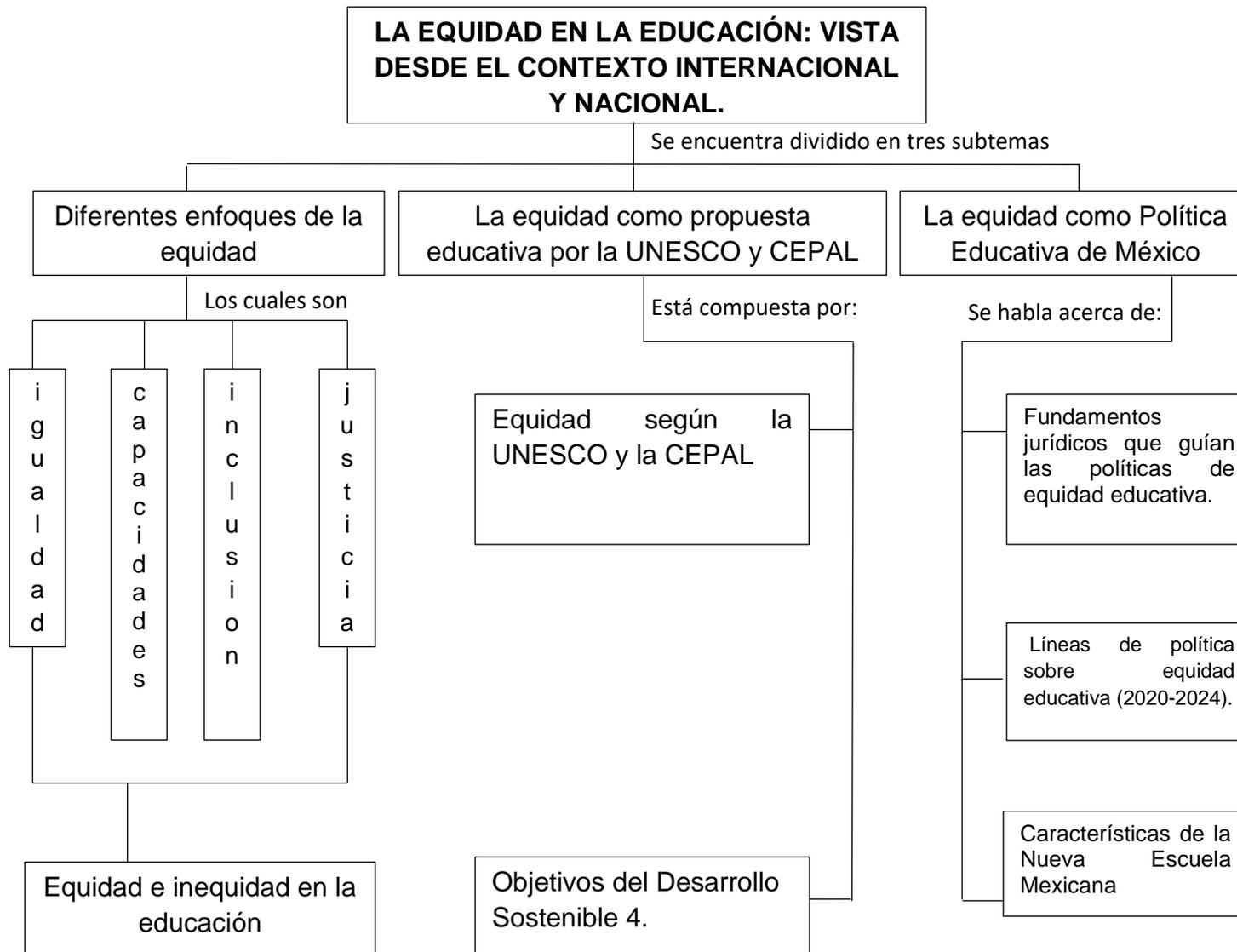
En el programa sectorial 2020-24 se pretende garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación teniendo como prioridad el interés de los alumnos mediante una educación integral, inclusiva y equitativa.

Este programa propone seis estrategias o líneas de acción para combatir la inequidad en la educación, estas son: ampliar oportunidades educativas, impulsar medidas para favorecer el ingreso y permanencia, promover la transformación de las instituciones, garantizar condiciones de equidad para todos y que los niños en zonas de vulnerabilidad obtengan habilidades para tener una buena vida en el futuro.

La Nueva Escuela Mexicana presenta líneas de acción con relación a la equidad, estas se refieren a la infraestructura, ya que una escuela debe de contar con servicios básicos como lo son el drenaje, piso, agua, mobiliario, medios de seguridad, señalamientos, seguridad vial, adaptaciones para personas con discapacidad, entre otras.

Hay que tener claro, que, para lograr equidad en el sistema educativo de nuestro país, es un propósito de largo aliento, puesto que las desigualdades en las oportunidades educativas (y en los resultados de los aprendizajes) no son un hecho aislado, sino parte de una sociedad con enormes contrastes.

Esquema del capítulo 3



CAPÍTULO IV

CARACTERÍSTICAS DE LAS CONDICIONES, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y RESULTADOS DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN MÉXICO

El propósito de este capítulo es describir cuáles son las características de las condiciones, prácticas educativas y resultados de las escuelas multigrado en México, estas constituyen los factores que evidencian las condiciones en las que trabajan estas instituciones. La interrogante a responder es: ¿cuáles han sido las características de las condiciones, prácticas educativas y resultados de las escuelas multigrado en México?

Este capítulo consta de tres subtemas; el primero analiza las condiciones en las que se encuentran laborando las escuelas multigrado, como son: la infraestructura, equipamiento, ubicación geográfica, organización y administración del sistema de las escuelas multigrado; el segundo subtema describe las prácticas educativas de las escuelas multigrado y detecta problemáticas como el currículo oficial no pertinente, carencia de material didáctico, irregularidad del tiempo escolar y la formación docente no especializada; el tercer subtema presenta los resultados de las escuelas multigrado en cuestión aprendizaje.

4.1 Características de las Condiciones de Trabajo en las Escuelas Multigrado

Generalmente, cuando se hace referencia a las escuelas multigrado, viene a nuestra memoria aquella donde un maestro tiene a su cargo dos o más grados a la vez, de hecho, hasta se puede decir que pensamos que son lo contrario a una escuela completa. Y es cierto, ya que, para Schmelkes, S., y Aguila, G. (2019) *“las escuelas multigrado son aquellas cuyos docentes tienen que atender a grupos conformados por estudiantes de más de un grado escolar”* (p. 41).

Estas escuelas por lo regular trabajan en zonas rurales donde no hay muchos habitantes, por ende, la cantidad de alumnos es baja, así que sólo se les asignan pocos

docentes para que atienda a los seis grados. Asimismo, este tipo de escuela a lo largo del tiempo han tenido mala fama por calidad y sobre todo equidad.

4.1.1 Ubicación geográfica y aislamiento

Según Buenosaires, E., et. al. (2019):

En México existen escuelas multigrado del nivel primaria, que se ubican en comunidades pequeñas, dispersas, muchas veces de difícil acceso, en condiciones de pobreza y pobreza extrema, donde el número de niños matriculados en la escuela no alcanza a justificar el envío de un maestro por grado (p. 3).

Se puede decir que estas escuelas están asentadas en zonas pequeñas, en condiciones de pobreza, y como no se cumple con el número de alumnos requeridos, no pueden enviar a más profesores.

Ames, P. (2004) está de acuerdo en que *“muchas escuelas multigrado, al hallarse mayoritariamente en áreas rurales, se encuentran en lugares de difícil acceso, ya sea por las condiciones geográficas o por la disponibilidad de medios de transporte”* (p. 38).

Es por eso, que los maestros de este tipo de escuelas constantemente deben viajar varias horas al inicio de la semana, o en la mayoría de los casos, se quedan a vivir en las comunidades mientras dura el ciclo escolar, y regresan a sus casas en vacaciones.

Esta situación es particularmente difícil para los maestros. *“Usualmente deben vivir alejados de sus familias, en precarias condiciones materiales, sin agua corriente, luz eléctrica, ni mobiliario o ambiente adecuados para preparar sus clases o cocinar”* (Ames, P. 2004, p.39).

Es necesario mencionar, que existen algunos docentes que no están acostumbrados a vivir en estas condiciones (porque han tenido el privilegio de vivir en la ciudad), lo que puede ser un factor de deficiencia en su enseñanza, es decir, ellos vienen con la

expectativa de utilizar su laptop, celular o proyector (para apoyar el aprendizaje en sus alumnos), pero, al llegar se dan cuenta que en la mayor parte de las comunidades no hay acceso a internet.

Además, los incentivos para estos docentes son pocos, además de que ellos *“enfrentan más dificultades para realizar su trabajo que los docentes urbanos y, regularmente, deben costear altas cantidades de dinero para trasladarse a sus escuelas”* (Ames, P. 2004, p.39).

Por otro lado, en relación con el apoyo de las instancias regionales del sector educación, el aislamiento de las comunidades restringe las visitas que los docentes reciben de los especialistas y supervisores.

Las pocas visitas reportadas tienden a ser administrativas (por ejemplo, para verificar el número de matriculados) más que pedagógicas. Los docentes también consideran que su aislamiento les impide atender a los varios cursos que se ofrecen en la ciudad y temen desactualizarse rápidamente. Sin embargo, cuando asisten a los cursos de capacitación, este hecho representa dificultades adicionales para el funcionamiento normal de la escuela (Ames, p. 2004, p.39).

En otras palabras, los supervisores suelen ir una o dos veces al año; la supervisión se reduce a cuestiones administrativas dejando de lado las cuestiones pedagógicas, en algunos casos revisan la planeación del maestro, observan la clase o dan sugerencias, pero es muy raro esto. Además, cuando se les ofrecen cursos a los docentes (ya sean presencial o en línea) se les dificulta tomarlos.

4.1.2 Infraestructura

La Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) definió a la infraestructura como *“el conjunto de instalaciones y servicios que permiten el desarrollo de las actividades escolares en condiciones de dignidad, seguridad y*

bienestar” (INEE, 2016, p. 18). A continuación, se menciona las condiciones en las que se encuentra la infraestructura de las escuelas multigrado.

1. Servicios de agua

La ECEA investigó acerca de la presencia del servicio de agua en las escuelas y su continuidad durante una semana, los datos obtenidos fueron que *“del 100% de escuelas multigrado, el 55.9% dispone de agua todos los días, el 41.2% sólo tiene agua algunos días a la semana, y el 2.9% no cuenta con agua”* (García, A., A., Mora, S. y Pérez, K., 2019, p.83).

Con relación a la evaluación que se hizo, se puede observar que casi la mitad de las escuelas multigrado no cuentan con el servicio regularmente, es decir, hay escuelas que sólo tienen agua pocas veces por semana, y las restantes (que equivalen al 2.9%) definitivamente no disfrutan de este beneficio.

La escasez de agua en estos planteles puede deberse a su ubicación, pues se ubican en localidades pequeñas en zonas de alta marginación donde los servicios públicos no están presentes. Por esta razón la falta de agua origina condiciones desfavorables para mantener la higiene de la escuela y de la comunidad escolar.

El acceso a agua purificada para beber es reconocido como una condición fundamental para garantizar la salud y una calidad de vida aceptable. El Instituto de Investigación Agua y Salud reconoce que, para que los procesos cognitivos y las múltiples reacciones químicas de nuestro organismo sean posibles y se desarrollen de manera eficaz, es necesario ingerir la cantidad suficiente de agua al día (entre 2 y 2.5 litros) en intervalos regulares (Álava, S., y Martínez, A., p. 1 2018 citado por García, A., Et. Al., 2019).

Dicho de otra manera, resulta de vital importancia que los alumnos deban tener este servicio, pues su consumo garantizaría no sólo la higiene de los espacios sino el correcto y adecuado desarrollo de los procesos cognitivos de los alumnos que resultan importantes para el logro de los aprendizajes. El instituto de agua y salud recomienda

que los niños ingieran mínimo dos litros de agua al día, pero, en la mayoría de las escuelas multigrado no cuentan con este recurso.

Para García, A., Et. Al. (2019):

La Organización Panamericana de Salud ha recomendado que en las escuelas se distribuya agua potable con el objetivo de prevenir enfermedades derivadas de parásitos, virus o bacterias. A nivel nacional menos de la mitad de las escuelas ofreció agua para beber a sus estudiantes: sólo 42.5%. Los tipos de escuela donde menos se ofreció fueron multigrado, pero se reconoce que es en las escuelas multigrado donde se acentúa su carencia. Las escuelas que ofrecieron agua para beber lo hicieron por medio de distintas estrategias, tales como botellas individuales que envían los padres de familia a sus hijos, o garrafones de agua que compran las escuelas (p. 85).

Es evidente que menos de la mitad de las escuelas a nivel nacional ofrecen agua a los alumnos, y sólo un porcentaje mínimo de escuelas multigrado brindaron también ese servicio a través de la compra de garrafones.

2. Energía eléctrica

La electricidad es importante para que se puedan desarrollar las actividades académicas, pues maestros y alumnos requieren de un espacio con iluminación que garantice una buena visibilidad y el uso de algunos dispositivos electrónicos para el aprendizaje de los contenidos.

La existencia de servicio eléctrico condiciona la adquisición del servicio de internet y de equipos de cómputo situación que coloca en desventaja a las escuelas multigrado en comparación con las escuelas de organización completa.

Por esta razón García, A., Et. Al. (2019) afirman que:

La inmensa mayoría de escuelas multigrado, se encuentran en desventaja para la generación de oportunidades de aprendizaje relacionadas con las habilidades digitales

presentes en el currículo, pues los equipos de cómputo requieren la existencia de energía eléctrica en las escuelas (p. 85).

3. Eliminación de aguas negras

La eliminación de aguas negras que se genera en las escuelas como servicio para la protección de la higiene, se encontró que *“a nivel nacional 93.7% de las escuelas cuenta con algún mecanismo de eliminación de aguas negras, ya sea drenaje o fosa séptica”* (García, A., Et. Al., pág. 86).

Se supone que, todas las escuelas del país deberían de contar con el servicio de drenaje. Sin embargo, un 6.3% de ellas no lo posee, por lo que en dichos establecimientos de pueden generar problemas de salud e higiene.

En lo que respecta a las escuelas multigrado, *“el 76.2% cuenta con fosa séptica u hoyo negro, el 19.9% tiene drenaje y el 3.9% no cuenta con ninguno de los dos”* (INEE, 2016, p.20). Esto es un gran problema, pues la comunidad escolar está expuesta a condiciones insalubres que pueden generar enfermedades e impactar al aprendizaje.

Es decir, cuando en la escuela no existe un mecanismo de desecho de aguas negras, tampoco hay posibilidad de que exista algún tipo de servicio sanitario, lo que pone en riesgo la salud de los alumnos y maestros o cualquier persona que labore ahí.

4. Condiciones de seguridad de los planteles

La seguridad de la infraestructura escolar ha de considerar la resistencia de los materiales de construcción de los muros y el techo de las escuelas. En otras palabras, una de las funciones básicas de las instituciones educativas es ofrecer condiciones que garanticen la seguridad de los docentes y estudiantes (García, A., 2019).

Además, los planteles educativos tienen que ofrecer ambientes agradables y seguros para toda la comunidad estudiantil. Según García, A., Et. Al., (2019):

A nivel nacional, 95.3% de las primarias está construido con materiales resistentes, sin embargo 1.4% no tiene paredes o muros [...] el caso para 9.1% de las indígenas multigrado, y son éstas las que en 8.3% de sus escuelas no tienen paredes o muros. En este aspecto, las generales multigrado cuentan con mejores condiciones de construcción. En lo que respecta al techo, a nivel nacional casi la totalidad de las primarias tiene techo, pero se identifican contrastes según el material con el que está construido (p. 87).

Se evidencia que entre las escuelas multigrado las indígenas son las que presentan mayores problemas respecto de la seguridad de infraestructura. Aunque a nivel nacional, varía el material con los que se les construye el techo. Se puede decir que existe inequidad en estas instituciones, pues para García, A., Et. Al. (2019):

La mayoría cuenta con techo de losa de concreto (71.5%), y en segundo lugar están aquellas en las que es de lámina de asbesto o metálica (20%). En las primarias de tipo indígena multigrado, se mantiene la tendencia nacional, aunque la proporción es ligeramente menor para losa de concreto y mayor para lámina de asbesto; además, en este tipo de escuela 1.1% tiene techo de cartón, palma o carrizo. En lo que respecta a las escuelas comunitarias, se encontró que la mitad tiene techo de lámina de asbesto, mientras que 4.7% tiene láminas de cartón, palma o carrizo (p.88).

A partir de lo anterior, se puede identificar que las escuelas comunitarias e indígenas son las que cuentan con infraestructura construida con materiales menos resistentes. Según García, A. (2019) las escuelas multigrado a diferencia de las generales, han contado con pobreza en los materiales, aunque se dice que están en una mejor situación en comparación a otras escuelas.

5. Espacios escolares existentes

“En el Nuevo Modelo Educativo se planea que la escuela es el espacio en el cual se debe promover el aprendizaje activo y colaborativo a través de actividades científicas, artísticas y motrices” (García, A., Et. Al., p. 89).

De acuerdo con esta idea, un plantel educativo no sólo requiere aulas, también necesita otros espacios educativos que posibiliten aprendizajes a los estudiantes y enseñanza para los docentes, por ejemplo, una biblioteca o sala de computación.

Ambos espacios son indispensables para favorecer el aprendizaje: la biblioteca es útil porque algunas comunidades no tienen acceso al internet; y la sala de computación es indispensable para promover habilidades básicas para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación. Sobre todo, porque al pasar de la primaria a la secundaria los alumnos tendrán que saber usar la tecnología para realizar trabajos. Los resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje arrojan que a nivel primaria hay muy pocas escuelas que disponen de estos espacios, sobre todo en las generales multigrado.

6. Condiciones de accesibilidad de los planteles

El Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa menciona que:

El diseño de la escuela para las personas con discapacidad deberá asegurar el acceso libre y seguro a todos los servicios e instalaciones del plantel educativo, además de garantizar la continuidad de rutas libres de obstáculos en el interior de las edificaciones y espacios abiertos (INIFED, 2013, p. 90, citado por García, A., Et. Al., 2019).

Dicho de otra forma, el INIFED menciona que todas las escuelas deberán asegurar el acceso libre y seguro para las personas con discapacidad, asimismo, garantizar que se hagan rutas libres de obstáculos en el interior de los edificios y espacios abiertos. Es decir, las escuelas multigrado igualmente deben contar con este servicio. Sin embargo, para García, A., Et. Al., (2019):

A nivel nacional 27.5% de las primarias cuenta con puertas amplias; 24.8%, con rampas útiles para el acceso y la circulación, y 10.4%, con sanitarios amplios y con agarraderas. En relación con las escuelas multigrado, se identificó que la inmensa mayoría no cuenta con ninguna de las instalaciones por las que se preguntó y que son

necesarias para favorecer la inclusión de personas con alguna discapacidad motriz (p.90).

Se observa que menos de la mitad de las escuelas urbanas y rurales cuentan con puertas amplias, sanitarios amplios con agarraderas, rampas para acceso y circulación; en específico, las escuelas multigrado, una inmensa mayoría no cuentan con ninguna de estas instalaciones. Esta situación preocupa, porque la política educativa actual promueve que las escuelas sean “incluyentes”.

En cambio, si las instituciones educativas no cuentan con las adaptaciones requeridas “podría representar un obstáculo para el ejercicio del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad motriz en localidades rurales donde la escuela multigrado es la única opción formativa” (García, A., Et. Al., p. 90).

4.1.3 Diversidad entre las Escuelas Multigrado

Como ya se había dicho anteriormente, en las escuelas multigrado no hay una matrícula alta de alumnos, lo que significa que no mandarían a docentes para cada grado, sino que serán unos cuantos maestros los que atiendan a todos los grupos. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes. Para Hernández, D. (2019):

Las escuelas multigrado se dividen en unitaria (un maestro atiende a dos o más grados), bidocente (dos maestros atienden a tres o más grados) y tridocente (tres maestros atienden a cuatro o más grados). En todos los casos hay un docente que funge como director del centro escolar, lo cual le resta tiempo para sus actividades en el aula, porque tiene importantes cargas administrativas que debe atender (p. 1).

Existen 30 624 primarias unitarias, bidocente o tridocente; la organización multigrado del nivel primaria se imparte en dos tipos de servicio: general e indígena. Pero, por ahora nos importa el primer tipo de servicio. En México, de las 68 000 escuelas

primarias generales, 35% son multigrado:13% son unitarias, otro 13% son bidocentes y 9% son tridocente (Hernández, D., 2019, p. 5). (Ver anexo 1).

Con base en datos correspondientes al ciclo escolar 2016-2017, en promedio en las escuelas multigrado de primaria: “4 de 10 escuelas son multigrado, un docente atiende a 19 alumnos” (Hernández, D., 2019).

Con referencia al total de primarias generales multigrado una de cada cinco tiene una matrícula de más de cincuenta alumnos. Una de cada veinte se ubica en contexto urbano. Tres de cada cuatro se encuentran en una zona de alta o muy alta marginación. Cuatro de cada diez se encuentran en localidades aisladas (INEE, 2019).

Por otro lado, “Veracruz cuenta con tres mil setecientos cuarenta y nueve, Chiapas tiene mil setecientos dieciséis, Michoacán mil seiscientos ochenta y cuatro y Jalisco mil seiscientos cincuenta y nueve” (Hernández, D., 2019, p. 5). (Ver anexo 2).

Entonces, podemos concluir que en las escuelas multigrado los docentes pueden tener grados a cargo, además de funciones administrativas, porque en ellas no existe un director exclusivo, ya que sólo se asigna un director cuando en la escuela existen seis grupos; es por ello que prácticamente en todas estas instituciones existen directores trabajando en el aula.

Esta situación afecta el tiempo destinado a las actividades de enseñanza, pues el maestro requiere tiempo para realizar las tareas relacionadas con la organización y gestión de la escuela, la junta con la sociedad de padres de familia y llenar documentación que solicitan las autoridades educativas.

4.2 Prácticas Educativas de las Escuelas Multigrado

Según Gómez, L. (2008) *“la práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la*

institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos” (p. 30).

Se puede decir que la práctica educativa es compleja pues en ella influyen muchos algunos pueden estar fuera de su control y determinar las condiciones de trabajo, y otros pueden estar en su radio de acción y requerir de un proceso de capacitación.

En las escuelas multigrado existen diferentes problemáticas que caracterizan su práctica educativa, a continuación, se presentarán algunas de ellas.

4.2.1 Currículo oficial no pertinente

Para Ames, P. (2019):

El currículo de la educación básica en México tiene un carácter nacional y obligatorio, es decir, todas las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, con independencia de su tipo de sostenimiento (público o privado), deben promover, al menos, las mismas finalidades educativas, los mismos contenidos y las mínimas formas de enseñanza a partir de las orientaciones que se prescriben para el trabajo en las aulas (p.108).

El Estado está limitado en relación con el diseño curricular de educación básica, debido a que determina una sola orientación para todos los tipos de servicio educativo, independientemente de su organización escolar predominante. Es decir, tanto las escuelas urbanas, como las rurales (incluyendo a las multigrado) deben trabajar con ese diseño curricular.

Para Ames, P. (2019) en las escuelas públicas, *“sobre todo el currículo nacional se materializa en un único documento que organiza el trabajo en las escuelas y en las aulas”* (p. 108).

Se puede observar que para implementar en las escuelas multigrado un currículo específico para ellas, existen grandes dificultades; por su parte, los maestros que

laboran en estas instituciones tienen que hacer planeaciones acordes a los grados que están a su cargo basándose en plan y programas de estudio (2011 o 2017 dependiendo el caso).

A continuación, se presentan retos a los que se enfrentan los docentes en las escuelas multigrado.

- Preparación del trabajo para la clase

En este reto los maestros tienen que hacer uso de diversos materiales, donde lo laborioso ocurre cuando trabaja en escuela unitaria. Según Ames, P. (2019):

Un profesor que en su grupo tenga estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado tendrá que revisar además el programa de estudios respectivo a cada grado. En el caso de los aprendizajes esperados, tendrá que identificar aquellos que se pueden trabajar simultáneamente y que permiten desarrollos cognitivos distintos, para lo cual tendrá que diseñar secuencias didácticas o actividades que le permitan avanzar en dichos desarrollos (p.14).

Con el ejemplo anterior, observamos que un docente con grupo multigrado tiene una gran carga, ya que debe preparar clase para varios grados, eso incluye revisar el programa de estudio de cada asignatura, además de hacer dosificaciones para que en todos los grados se pueda avanzar y exista un desarrollo en sus actividades.

- Intervención

Este reto es más laborioso porque el docente debe lograr que sus alumnos tengan un aprendizaje significativo independientemente de que en el salón de clases existan distintos niveles de aprendizaje, pues es claro que no todos van a la par. Así que tiene que desarrollar herramientas didácticas acorde a sus estudiantes.

Para Ames, P. (2019) *“un docente que en su grupo tenga tercero y cuarto grado deberá haber previsto secuencias o actividades para espacios curriculares distintos, en el caso*

de tercero, Historia, Paisajes y Convivencia, y en el caso de cuarto, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética” (p.115).

- Evaluación

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

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la cantidad de contenidos escolares por desarrollar es numerosa por grado y aumenta cuando se trata de un grupo multigrado, así que, al realizar sus secuencias didácticas, el maestro está comprometido a leer y basarse en los programas de estudio.

4.2.2 Carencia de material didáctico

Existe una clasificación acerca de los materiales didácticos de acuerdo con La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) : en primer lugar, están los bibliohemerográficos (que ayudan a los alumnos a investigar sobre un determinado tema); en segundo los instrumentales (son aquellos que utiliza el docente para evaluar las actividades); en tercero los audiovisuales (grabaciones o imágenes en el salón de clases); en cuarto los digitales (computadoras o incluso el acceso a internet); en quinto los deportivos (recursos para los diferentes deportes), en sexto lugar los materiales para el salón de clases (papel, hojas, fomi, etc.); en séptimo los consumibles (crayones, pegamento, lápices, tijeras) y en octavo los materiales didácticos para niños con discapacidad (ábacos, plastilina, ensartables) (INEE, 2013).

La existencia y la suficiencia de los materiales didácticos en las escuelas son fundamentales *“en cuanto asistan a la formación de ambientes educativos donde aprendan los niños y jóvenes”* (INEE, 2013, p. 78).

Personalmente, creo que el uso de material didáctico es necesario para mejorar la enseñanza en clase. El alumno se puede sentir más interesado cuando lo ocupa. Entonces, contar con este apoyo en las escuelas multigrado sería un poco más efectivo para el aprendizaje de los alumnos.

En el siguiente cuadro se presenta el porcentaje de suficiencia del material didáctico que consideran los docentes multigrado a nivel nacional sobre si los diversos materiales didácticos que se encuentran en su escuela son suficientes.

Tipo de materiales	General multigrado
	Suficiencia del material
1. Materiales impresos	10.6% de 100%
2. Materiales de exploración del mundo natural y social	3.5% de 100%
3. Materiales para pensamiento matemático	14.8% de 100%
4. Materiales audiovisuales y equipo para su uso	5.6% de 100%
5. Recursos digitales multimedia	6.2% de 100%
6. Materiales para actividades físicas y deportivas	5.1% de 100%
7. Materiales para actividades de expresión y apreciaciones artísticas	1.8% de 100%
8. Materiales consumibles para los estudiantes	28.5%

Fuente: Elaboración propia.

A partir de observar el cuadro anterior, nos podemos dar cuenta que las escuelas multigrado tienen una grave carencia de material didáctico y material impreso para dar clases. Esto quiere decir que en la materia de exploración del mundo natural sólo hay 10.6% de suficiencia del 100%, matemáticas 3.5% del 100%, audiovisual 14.8% del

100%, digitales multimedia 6.6% del 100%, actividades físicas y deportivas 5.1% del 100%, artísticas 1.8% del 100% y materiales consumibles para los estudiantes 28.5% del 100%. En resumen, hay muy bajo porcentaje en la suficiencia de los materiales.

A partir de esto Aguilera, Quezada y Camacho (2019) mencionan que:

Si no se dispone de materiales didácticos con suficiencia, los ambientes de aprendizaje en las escuelas multigrado pueden resultar sumamente limitados debido a la escasez de insumos para planear y desarrollar un trabajo colaborativo, sobre todo, por la diversidad de los estudiantes y la diversidad en la forma de aproximación al aprendizaje de éstos (p. 100).

- Mobiliario para estudiantes

Se han hecho algunas investigaciones en países como Argentina y Perú Ofrecen una visión interesante respecto de la existencia de mobiliario y su estado como factor asociado a la inequidad de las condiciones entre las escuelas urbanas y rurales (INEE, 2007).

“En primaria el 82% de los grupos de las escuelas comunitarias, en especial las multigrado son las que se encuentran con una mayor carencia de mobiliario” (Aguilera et. al. 2019, p. 93).

El mobiliario se refiere a los muebles (sillas) que hay en las escuelas multigrado, ya sea que estén en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir.

- Disponibilidad de pizarrón o pintarrón

Acercas de esto, Bravo (2003) considera que el pizarrón o pintarrón es un elemento básico para la enseñanza en el aula; cuando se encuentra en buenas condiciones, permite presentar con claridad los temas curriculares.

A nivel nacional, *“el 2.3% de escuelas multigrado no cuentan con pizarrón, el 24.8% no permiten escribir sin dificultad y el 72.9% les permite escribir sin dificultad; aunque*

las proporciones no son altas, se trata de un material absolutamente indispensable” (Aguilera et. al., 2019, p. 94).

Podrían no ser muchas escuelas las que no cuentan con pizarrón, pero eso no significa que hay que hacer caso omiso, sobre todo porque el maestro necesita explicar sus temas a varios grupos de alumnos, y no contar con ello representa una gran dificultad.

- Presencia de equipos de cómputo y acceso a internet para los alumnos.

En el siglo XXI, es necesario estas escuelas tengan acceso a internet y que los niños puedan usarlo en las salas de cómputo para obtener mejores aprendizajes sobre el uso de las TICS. Aguilera et. al. (2019) plantean que:

El 25% de las escuelas cuenta con aula de medios; a nivel nacional en 43.1% de las escuelas los directores o LEC reportaron que sus estudiantes tienen acceso a por lo menos una computadora que funciona. Para las comunitarias, esto sucede sólo en 7%, y en las indígenas y generales multigrado, en alrededor de 1 de cada 3 (p. 95).

La información anterior evidencia que un 67.5% de los alumnos de las escuelas multigrado no tiene acceso, en contraste con los estudiantes de las escuelas privadas (89.3%) organizadas por grado que tienen pleno acceso al servicio. Aguilera et. al. (2019) describen que en lo que corresponde a la disposición de conectividad de internet:

En las escuelas primarias, se reconoce que es variada, así como su existencia y uso para toda la comunidad escolar; depende de muchos factores que se encuentren a disposición de la escuela, por ejemplo: servicio de energía eléctrica, infraestructura necesaria y el pago del servicio. A nivel nacional 43.1% de las escuelas cuenta internet, pero sólo en 23.3% este servicio está disponible para toda la comunidad escolar, es decir, docentes, directivos y estudiantes (p. 101).

De acuerdo con la información obtenida respecto de la infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias, se puede decir que las

condiciones de estas instituciones son precarias en comparación con las demás del sistema educativo, lo que evidencia la inequidad en el servicio.

4.2.3 Irregularidad del tiempo escolar

La atención que reciben los alumnos en estas instituciones es insuficiente, pues según Buenosaires, Sandoval y Dolores (2019) *“el profesor se ve obligado a dividir su tiempo disponible entre los diferentes grados; en su mayoría, los alumnos de esta modalidad presentan una comprensión lectora deficiente, lo que necesariamente afecta su habilidad para escribir y expresarse correctamente, no son capaces de resolver problemas matemáticos”* (p. 4).

Aún en los días en que los docentes se encuentran presentes, el tiempo de trabajo efectivo en el aula es menor al estipulado, pues para Ames, P. (2004):

Las clases no siempre empiezan puntualmente; las formaciones al inicio de la mañana pueden extenderse de 10 minutos a 1 hora; el aseo del aula (realizado por los alumnos) toma unos minutos al inicio y al final del día; el cuidado de las áreas verdes o chacras de la escuela también se realiza durante el tiempo de clases; los recreos, de usualmente 30 minutos, pueden extenderse hasta por una hora o más; etc. (p. 38).

Lo anterior demuestra la disminución en el tiempo en la realización de actividades en el salón de clases. De igual forma, cuando estas actividades se están llevando a cabo muchas veces los niños de otros grados permanecen sin indicaciones ni tareas claras mientras el docente trabaja con un grado distinto.

En otras palabras, a los maestros no se les capacita para trabajar con diferentes grados al mismo tiempo. La formación y la capacitación del profesor se orienta desde una visión ideal de un profesor frente a un grupo y grado estándar. El problema resulta que al trabajar por primera vez en estas instituciones se dan cuenta que es más difícil de lo que se espera y esto repercute tanto en la frustración del maestro, como en el aprendizaje del alumno.

Castro, Perales y Priego (2019) plantean que:

El docente cuenta con poca o nula experiencia frente a una situación escolar compleja. Se siguen desarrollando en las escuelas multigrado las clases frontales y el maestro no logra dominar o desconoce la metodología para el trabajo multigrado como es: el diseño de talleres de aprendizaje, la globalización, los proyectos educativos, los guiones didácticos y las unidades didácticas, entre otros (p. 4).

4.3 Resultados de las Escuelas Multigrado

Diversas investigaciones evidencian que las escuelas completas tienen mejores resultados respecto del aprendizaje académico que las escuelas multigrado (Padilla, 2018).

Los bajos valores en aprendizaje de los estudiantes que reciben el servicio multigrado, suelen ser atribuidos a la ubicación sociodemográfica, altos niveles de marginación, la inadecuada formación profesional con inadecuaciones curriculares y pedagógicas, pobre formación continua apropiada de aquellos, ausencia de un diseño curricular flexible para el trabajo educativo o a la falta de atención por parte del sistema educativo a estas comunidades (Padilla, E., 2018, p. 124).

Son muchos los factores que están implicados en el hecho de que el aprendizaje de los alumnos de escuelas multigrado sea menos favorable que el resto de las otras instituciones; es por eso que aquí se analizan los resultados que han arrojado investigaciones sobre los factores que intervienen en los estudiantes para que haya un nivel menor de conocimiento.

4.3.1 Escuelas multigrado: menores resultados de aprendizaje en comparación con otras.

Según Moguel, A. (2019) *“se puede tener algunas ventajas respecto a la pedagogía multigrado, pero para que se lleve a cabo se deben de cumplir algunas condiciones. Una de ellas puede ser que los docentes tengan una formación específica para utilizar*

un modelo pedagógico multigrado, y que el currículo y los materiales de clase estén diseñados para dicho modelo” (p.183).

Sin embargo, tales condiciones no se dan y por tanto trabajar en grupos multigrado puede significar que cada vez al maestro se le van presentando más obstáculos en el aprendizaje de sus estudiantes y en su misma formación.

Actualmente, en estas escuelas es poco probable obtener resultados de aprendizaje favorables, sobre todo si se añade que las escuelas en localidades pequeñas habitualmente tienen una oferta educativa más pobre que las que se encuentran en localidades grandes, se entiende que, en tanto no cambien sus circunstancias habrá menores niveles de aprendizaje.

El siguiente apartado tiene la finalidad de analizar los resultados de la prueba PLANEA en la materia de lenguaje y comunicación y matemáticas de sexto grado del año 2018 con el propósito de comparar los resultados obtenidos por los alumnos que estudian en escuelas multigrado u los que estudian en escuelas de organización completa.

4.3.2 Características generales de planea 6° de primaria 2018

PLANEA tiene dos propósitos generales: El primero es que se evalúe al Sistema Educativo Nacional con relación al desempeño que se tiene en las escuelas básicas. El segundo es retroalimentar a las primarias, secundarias y educación media superior en los aprendizajes y contenidos (INEE, 2018).

Los propósitos específicos de PLANEA son:

- 1) Conocer los diferentes niveles de aprendizajes en los alumnos de educación obligatoria.
- 2) Dar información a los líderes educativos sobre los aprendizajes que han obtenido los alumnos, así como las barreras a las que se enfrentan por

pertenecer poblaciones con distintos grupos. Todo esto para que se tomen las medidas necesarias y se dé el apoyo.

- 3) Que a toda la sociedad se le informe sobre el estado en el que se encuentran las escuelas de educación básica respecto a los resultados de los estudiantes. Además, tienen que saber sobre las diferencias que hay en los distintos grupos de las poblaciones.
- 4) Brindar conocimiento a los maestros y directivos de las instituciones de educación básica y media superior sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes, niveles de logro que alcanzan, retos a los que se enfrentan para lograr la enseñanza y el aprendizaje (INEE, 2018, p. 10).

PLANEA se encarga de evaluar las materias de Lenguaje y comunicación y Matemáticas ya que son necesarias para obtener conocimientos y habilidades que puedan servirles para su vida diaria. Estos son relevantes para adquirir aprendizajes en otras áreas de conocimiento, además, se espera que prevalezcan en el currículum más allá de las modificaciones que éste suele tener a lo largo del tiempo (INEE, 2018).

Respecto a la información general de la prueba, para Lenguaje y Comunicación hubo 141 reactivos, 3573 escuelas participantes, 104 973 alumnos y 0.891% de confiabilidad; en Matemáticas, el número de reactivos fue de 147, escuelas participantes 3573, alumnos 104 973 y 0.955% de confiabilidad (INEE, 2018). (Ver anexo 4).

Del 12 al 13 de Junio del año 2018 el INEE aplicó las pruebas de Lenguaje y comunicación y Matemáticas, a estudiantes en escuelas ubicadas en zonas rurales, urbanas, privadas, comunitarias. Se dedicó a aplicar una adaptación corta de esta prueba a las primarias con el objetivo de facilitar resultados a las distintas escuelas. Se obtuvo una participación de los diferentes estados a excepción de algunos como Oaxaca, Chiapas y Michoacán (INEE, 2018).

Según el INEE (2018):

Los resultados se expresan de dos maneras: en una escala de 200 a 800 puntos, con una media de 500 puntos que se estableció a partir de 2015, y en cuatro niveles de logro que describen: dominio insuficiente (nivel 1), dominio básico (nivel II), dominio satisfactorio (nivel III), dominio sobresaliente (nivel IV) (p. 8).

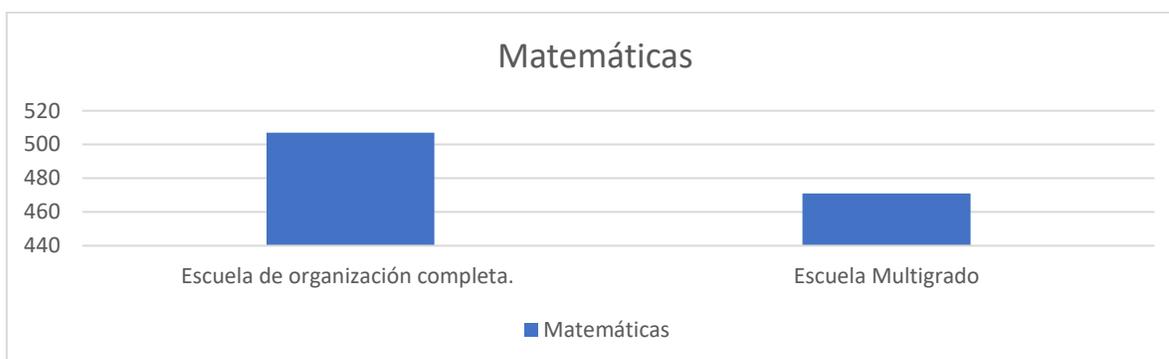
A continuación, se presentan los logros que se esperan en materias como Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

Lo que logran los estudiantes en la materia de Lenguaje y Comunicación del nivel 1 (dominio insuficiente) es localizar información explícita, textos narrativos y expositivos; nivel 2 (dominio básico) tienen que relacionar segmentos de información detallada y conocer el significado de elementos no claros; nivel 3 (dominio satisfactorio) relacionar información clara y poco clara en los distintos textos; nivel IV (dominio sobresaliente) que el alumno compare y evalúe los textos dialógicos, narrativos, argumentativos y narrativos. (SEP, 2018, pp.12-13).

Mientras tanto, los logros en la materia de Matemáticas del nivel 1 (dominio insuficiente) es calcular perímetros en figuras regulares e interpretar graficas de barras; nivel 2 (dominio básico) calcular perímetros en figuras irregulares y calcular porcentajes; nivel 3 (dominio satisfactorio) reconocer situaciones en que se requiere calcular el perímetro o el área e identificar la moda a partir de un conjunto de datos; nivel IV (dominio sobresaliente) que el alumno pueda resolver problemas donde se necesite calcular el perímetro o el área de las diferentes figuras, así como la media y la mediana (SEP, 2018, pp. 12-13).

4.3.3 Puntaje promedio de los estudiantes en escuelas multigrado y no multigrado.

A continuación, se presenta la siguiente gráfica utilizando datos de PLANEA 2018 de sexto de primaria específicamente en la materia de Matemáticas, en donde podemos ver que los resultados son desfavorables para la condición multigrado.



Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018).

Se puede observar que para la materia de matemáticas existe una escala de 520 puntos. La escuela de organización completa ha obtenido un puntaje de 505, mientras que la multigrado obtuvo un puntaje de 470. Es decir, los alumnos de escuelas multigrado han obtenido 35 puntos menos en el aprendizaje.

Al mismo tiempo, la segunda gráfica muestra los datos de la asignatura de lenguaje y comunicación.



Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018).

Los datos de la gráfica permiten suponer que existe una escala de 520 puntos para la materia de lenguaje y comunicación. Se puede describir que los resultados no son buenos para las escuelas multigrado, pues las instituciones de organización completa han obtenido un puntaje de 505, y las multigrado consiguieron 462 puntos. Es decir, hay una diferencia de 43 puntos respecto al aprendizaje de los alumnos que estudian en estas escuelas.

Esto quiere decir que la condición multigrado es un factor de inequidad, lo que impide el cumplimiento del derecho a la educación, pues los resultados obtenidos evidencian que la educación ofrecida en las primarias multigrado no está garantizando una educación de calidad para los niños. Por esta razón el INEE (2018) afirma que “las brechas en el aprendizaje establecen el tamaño de la deuda que tiene el Sistema Educativo Nacional con las poblaciones más desfavorecidas” (p. 38).

Es necesario advertir que, para mejorar estos resultados es preciso el esfuerzo conjunto para sacar adelante al sistema educativo, entonces “es urgente una política educativa que fortalezca los aprendizajes en todos los tipos de escuela, con intervenciones focalizadas en las escuelas que atienden a las poblaciones más vulnerables” (INEE, 2018, p. 38).

En conclusión, en lo que respecta a las características de las condiciones de las escuelas multigrado, la situación en la que se encuentran es deplorable, por ejemplo:

- 1) ubicación, se localizan en lugares aislados o dispersos, lo que dificulta su acceso;
- 2) Infraestructura, algunas instituciones cuentan con techos y paredes de lámina, esto es un problema puesto que carecen de los servicios indispensables que garanticen un trato digno a los alumnos;
- 3) Sólo un pequeño porcentaje de escuelas cuentan con el servicio de agua potable para asegurar la salubridad del lugar y para beber;
- 4) Un porcentaje (mucho o poco) no cuentan con el servicio de eliminación de aguas negras;
- 5) en lo que respecta a la energía eléctrica, gran parte de estas instituciones no cuentan con el beneficio;
- 6) La falta de energía eléctrica impide el acceso al internet y a las Tics;
- 7) Falta de condiciones de accesibilidad de las escuelas multigrado para

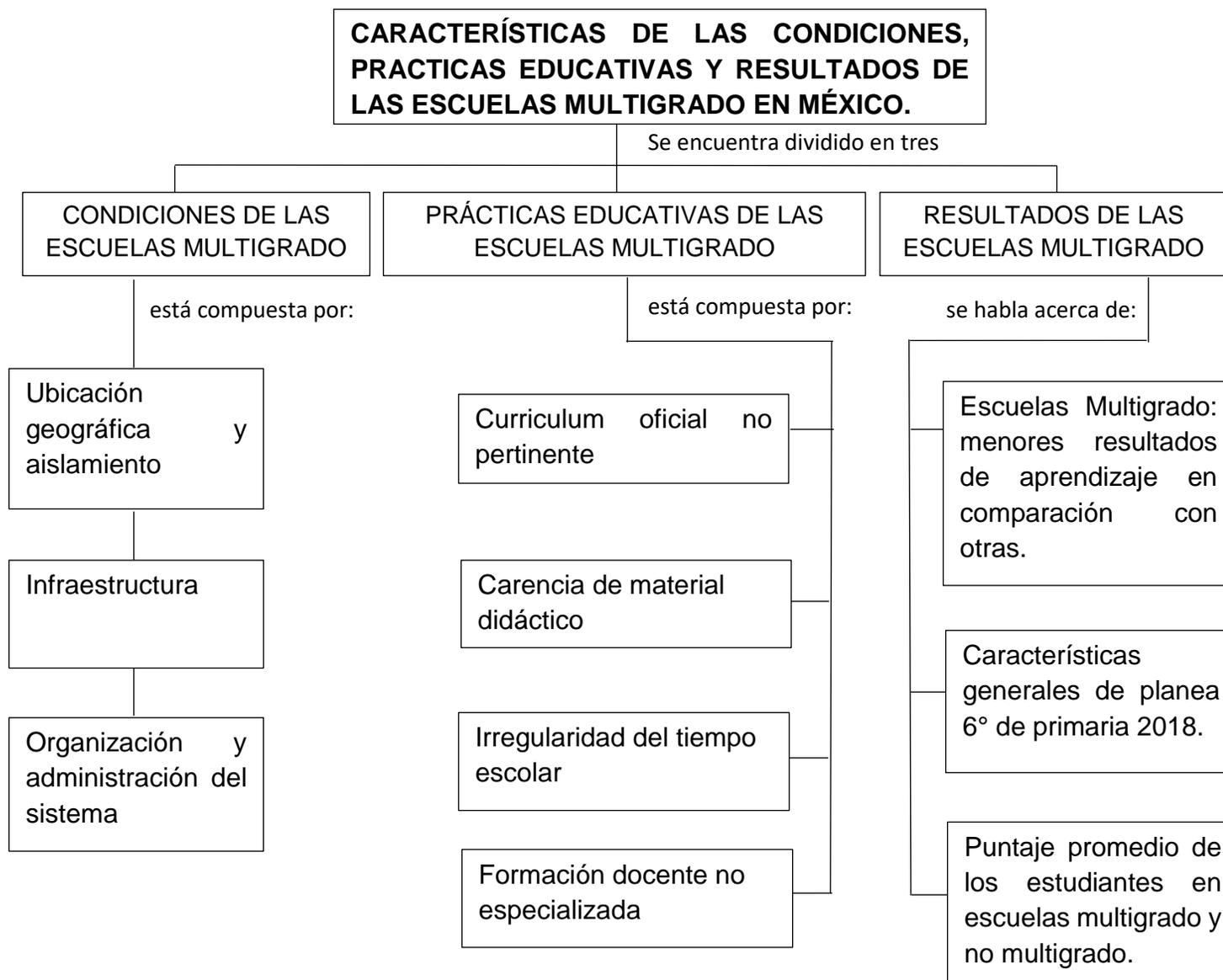
los alumnos con discapacidad; 8) organización y administración del sistema, los maestros fungen como directores.

En las escuelas multigrado, los docentes no cuentan con un currículo oficial especializado, pues el que utilizan está planteado para escuelas de organización completa y no presenta adaptaciones que respondan a la situación multigrado, es decir, es poco flexible. Otra de las desventajas es la carencia del material didáctico, debido a que no se cuenta con materiales impresos, o materiales de: exploración del mundo natural y social, pensamiento matemático, audiovisuales y equipo para su uso, recursos digitales multimedia, para actividades físicas y deportivas o actividades de expresión y apreciación.

Otro conjunto de problemas son la irregularidad el tiempo escolar, debido a que el docente funge también como director y la formación no especializada del docente

Por último, los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de las escuelas multigrado son inferiores a los obtenidos por los alumnos de escuelas de organización completa, esto evidencia la brecha que existe entre ambos tipos de escuela. Entonces, podemos notar la inequidad que existe por esta razón el INEE ha declarado brechas en la educación que reciben los alumnos que se encuentran en zonas vulnerables o desfavorecidas.

Esquema del capítulo 4.



CAPÍTULO V

HACIA EL MEJORAMIENTO DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO: RETOS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS ORIENTADAS A LA EQUIDAD

El propósito de este capítulo es identificar los retos de la escuela multigrado y propuestas que estén orientadas al logro de la equidad en la educación primaria.

La pregunta que ayudará a contestar este objetivo es: ¿cuáles son los retos de las escuelas multigrado y las propuestas para el logro de la equidad educativa?

Este capítulo se estructura en tres apartados, el primero se refiere a la escuela multigrado que se aspira lograr; el segundo analiza los retos y propuestas educativas multigrado; y en el tercero se examinan aspectos que se proponen para mejorar el modelo de las escuelas multigrado.

5.1 La Escuela Multigrado que se Espera Lograr

A lo largo del tiempo, las escuelas en México atendían a grupos heterogéneos de niños sin una clasificación basada en el conocimiento o la edad. Con se fue instalando la escuela graduada, aunque aún había muchas que seguían funcionando con uno o dos maestros, dado el contexto de la población que atendía (SEP, 2005).

Las autoridades de ese entonces sabían sobre la situación, pero dejaban la solución a un futuro, pues creían que conforme pasara el tiempo ya no serían necesarias estas escuelas “irregulares” Esto quiere decir que vieron a las escuelas multigrado como una condición temporal o transitoria, pues lo ideal era una escuela graduada (grupos homogéneos) (SEP (2005).

Pero, estamos en pleno siglo XXI y aún hay docentes que atienden a dos o más grados; de hecho, anteriormente se había mencionado que cerca del 40% de las escuelas del país son multigrado, las cuales se ubican en comunidades en las que su acceso es complicado porque se encuentran en terracerías. Esto significa que la

comunidad está en condiciones de pobreza y no hay una cantidad de alumnos suficientes para que puedan enviar a maestros a dar clases para cada grupo (SEP, 2005).

Además, según expone la SEP (2005) estas escuelas *“están compuesta por niños de comunidades rurales. Esta población infantil está expuesta a la reprobación, deserción y bajos resultados educativos”* (p. 4).

Asimismo, existen más condiciones que afectan la equidad y calidad educativa de estas escuelas multigrado, estas son: falta de energía eléctrica, eliminación de aguas negras, servicio de agua, condiciones de seguridad de los planteles, espacios escolares existentes, condiciones de accesibilidad de los planteles, entre otros.

Ser docente en una escuela multigrado significa:

Atender simultáneamente a niños y niñas de diferentes grados lo que representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza, pues la constitución heterogénea del grupo permite que se favorezca la colaboración entre los alumnos y ayuda mutua; pero a la vez, le demanda organizar y planificar el trabajo, de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados, evite la fragmentación y atienda por igual a todos los niños (SEP, 2005, p. 1).

Es decir, trabajar en escuelas multigrado tiene algunas ventajas, eso no se duda, el problema es que el maestro necesita organizar y planificar el trabajo de tal manera que promueva la interrelación de las asignaturas y grados a partir de actividades con diferentes niveles de complejidad, corriendo el riesgo de que los aprendizajes y competencias deseadas no se logren.

Existen algunas dificultades para aplicar el curriculum nacional en estas escuelas, para la SEP (2005) son:

- No se logra abordar más allá del 50% de los contenidos del plan y programas de estudio vigente.
 1. De los 200 días señalados en el calendario oficial, se observa que no hay clases en 50 o más, debido a las distintas tareas administrativas y de gestión;
 2. La jornada escolar se reduce, en varios casos a 3 horas de trabajo, por la llegada tarde alumnos o del maestro, por la extensión del recreo, por el aseo del aula o por la salida anticipada.
- Dificultades para organizar el trabajo en varios grados.
 1. Tema diferente para cada grado;
 2. Misma actividad para todos, sin atender la especificidad de grado.
- Tratamiento superficial de los contenidos.
 1. Abordaje de temas por sesión. Sin profundizar los contenidos;
 2. Ejercicios didácticos que no promueven el desarrollo de habilidades y actitudes;
 3. Poco tiempo para compartir lo que se aprende o brindar apoyos mutuos entre los estudiantes;
- Tiempo de espera prolongado de los estudiantes para recibir apoyos e indicaciones.
- La planeación resulta compleja en la situación multigrado;
 1. Muchos materiales como insumos;

2. Insuficiencia en el conocimiento de enfoques, propósitos y recomendaciones didácticas;
 3. Dificultad para el diseño de actividades congruentes con los objetivos.
- Prácticas de enseñanza alejadas de los enfoques.
 1. Lecturas mecánicas;
 2. Ejercicios descontextualizados;
 3. Planas de palabras y frases sin sentido;
 4. Dictados de lecciones;
 5. Poca producción de textos originales;
 6. Resolución mecanizada de operaciones aritméticas;
 7. Asignación de operaciones sin considerar los grados de complejidad;
 8. Extensas planas de series múltiples. (p. 5).

En síntesis, las dificultades que se tienen para aplicar el curriculum oficial a las escuelas multigrado son el que los docentes no pueden abarcar los planes y programas de estudio en un 100% porque del total de tiempo de clases contemplados en el calendario existe una inasistencia de 50 días debido a que el profesor comisionado como director realiza en el horario de trabajo pedagógico actividades de tipo administrativo.

Otros factores que influyen en la reducción del tiempo de enseñanza a un promedio de tres horas diarias son: retardo del profesor y/ o del alumno; el aseo del aula, extensión del tiempo del recreo o bien se sale antes de que termine la jornada de trabajo. Regularmente se ofrece atención desigual a los diferentes grados que constituyen el grupo.

El tratamiento de los contenidos por parte de los alumnos es superficial y por tanto no es suficiente para que exista una adecuada apropiación del conocimiento y el desarrollo de habilidades y actitudes esperadas.

La planeación resulta compleja en la situación multigrado debido a la falta de materiales didácticos no se logra adaptar los planes y programas de acuerdo al enfoque, propósitos, aprendizajes clave y además de que las actividades difieren con los objetivos

A partir de lo anterior, la implementación del curriculum nacional tiene múltiples dificultades para que pueda ser adaptado a una escuela multigrado.

El alumno que estudia en una escuela completa presenta un mejor nivel de aprendizaje, debido a que esta última le ofrece mayores oportunidades de aprendizaje.

Esta situación evidencia la inequidad educativa pues la calidad de los aprendizajes de los niños de escuelas multigrado es inferior, más superficial que la de los niños de escuelas completas.

Frente a este reconocimiento plantean algunos propósitos a lograr por las escuelas multigrado, según la SEP (2005) estos son:

- Funcionar regularmente, que abra sus puertas el mayor número de los días del calendario escolar y éstos se dediquen prioritariamente a la enseñanza y el aprendizaje.
- Prácticas de enseñanza efectivas, que contribuyan al desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición reflexiva de conocimientos y la formación de valores.
- Atender y valorar la diversidad de edades, intereses, niveles de aprendizaje, estilos de trabajo y en ocasiones expresiones lingüísticas y culturales.

- Promover el aprendizaje autónomo, pues en el aula multigrado resultan relevantes por el tiempo limitado que tiene el profesor para trabajar con los alumnos. Favorecer el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.
- Ofrecer a los alumnos recursos y medios de aprendizajes diversos, interesantes, creativos y una educación relevante.
- Vinculación con los padres de familia y la comunidad.
- Establecer nuevas rutas para el mejoramiento continuo, en donde las acciones de evaluación deberán permitir identificar los aprendizajes logrados, las dificultades y las acciones que puede llevar a cabo para mejorar.
- Mejorar los logros en el aprendizaje de los alumnos.
- Responder a la equidad, es decir la capacidad de obtener niveles equivalentes de aprendizaje en diferentes contextos, con alumnos de una diversidad cultural, social e incluso económica (p. 15-18).

De acuerdo a lo anterior, si se espera que una escuela funcione regularmente (como en las escuelas completas), primero se debe prestar atención a todas las funciones que tiene el docente, pues él trabaja como director y además está a cargo de los alumnos. Sería conveniente que se dedique únicamente a estar frente a grupo porque como se indica, su prioridad debe ser el aprendizaje de los niños.

Si los maestros están en constante capacitación se podrá lograr una escuela con prácticas de enseñanza efectivas, que ofrezca una educación relevante y establezca nuevas rutas para el mejoramiento continuo.

Para que se promueva el aprendizaje autónomo, es importante que el maestro haga ver al alumno sobre cómo aprende, cómo planifica y de cómo lleva a cabo su aprendizaje.

Para lograr que una escuela mejore en el aprendizaje colaborativo, el docente tendrá que utilizar estrategias para garantizar la discusión de temas entre compañeros.

En una escuela se podrá brindar recursos y diferentes medios de aprendizaje interesantes y creativos, siempre y cuando al maestro se le den cursos o capacitaciones y que también exista participación de su parte en el que los cursos sean de carácter presencial (ante la imposibilidad de cursos por internet).

La vinculación entre padres de familia y escuela pues es importante el involucramiento de aquellos en el aprendizaje de sus hijos y el establecimiento de un diálogo entre profesores y tutores (SEP, 2005).

Una escuela con mejores logros en el aprendizaje de los alumnos y que responda a la equidad, se puede hacer si prestan atención a la vinculación con los padres, problemas de los maestros, debido a que se les deja de lado, y deben cargar con el peso de trabajar con grupos heterogéneos, escasos de materiales, malas condiciones de infraestructura, difícil acceso a las zonas, y la inadecuada formación inicial y continua.

5.2 Iniciativas Multigrado en México

En el país, han existido notorias iniciativas que reclaman el potencial pedagógico de la organización multigrado, en donde las escuelas pequeñas pueden representar también ventajas especiales (Estrada Rebull, 2015).

Uno de los proyectos más importantes para México fue la Propuesta Educativa Multigrado 2005, que estuvo coordinada por Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en colaboración con la Dirección General de

Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena (Estrada Rebull, 2015).

5.2.1 Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM-05)

Según la SEP (2005):

La propuesta educativa multigrado 2005 se elaboró a partir de la información relevante de un estudio exploratorio, experiencias nacionales e internacionales en la atención a este tipo de escuelas y la recuperación de prácticas destacadas de maestros de diferentes entidades del país. Consiste en una organización de contenidos comunes por ciclo o nivel (1º y 2º; 3º y 4º; 5º y 6º), y diversas sugerencias metodológicas para el trabajo docente. (p. 8).

Esta propuesta además de considerar los problemas de las escuelas multigrado del país, tomó en cuenta estudios y experiencias internacionales a partir de la cuales se identificaron algunas buenas prácticas que se incluyeron en la propuesta.

Se espera mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de una organización del trabajo más adecuada con la situación multigrado, el aprendizaje colaborativo entre los alumnos y el desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo (SEP, 2005).

Si es aceptable, se aspira a tener una organización pertinente a la escuela multigrado, además de un aprendizaje colaborativo, autónomo y que sea para toda la vida.

Esta estrategia multigrado está destinada a todo el país, en donde los contenidos son organizados en ciclos y en secuencia. Además, tiene propuestas en relación con los libros y ficheros del docente, al ser flexible, puede utilizar algunos recursos que están destinados a las escuelas urbanas (SEP, 2005).

Esta propuesta educativa multigrado, se fundamenta en un modelo de educación con equidad, a partir de eso se inserta y se armoniza.

La transición de la Propuesta Educativa Multigrado a Modelo Educativo Multigrado, se trabajó en el afianzamiento de la Secuencia Didáctica congruente con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en el diseño de distintas planeaciones a partir de las adecuaciones curriculares establecidas que contribuyan al desarrollo de competencias de los docentes y de los estudiantes, en el marco de la atención a la diversidad para la equidad educativa y el mejoramiento del logro educativo (SEP, 2005, p.10).

5.2.2 Modelo Educativo Multigrado

Este Modelo Educativo Multigrado está basado en componentes pedagógicos didácticos teniendo como fin el logro de competencias en los alumnos. Para la SEP (2005):

El modelo educativo para grupos multigrado está organizado en congruencia con una lógica ideológica que considera la atención a la diversidad desde las características individuales de cada persona para su desarrollo integral en un marco de respeto, valoración y fortalecimiento de las mismas, que asegura la equidad en la práctica escolar (p. 2).

El modelo propone que los alumnos tengan mejores aprendizajes de los contenidos por medio de la equidad, es decir a partir de la atención a sus necesidades individuales y al respeto y valoración de sus diferencias como condición indispensable para promover el logro de sus aprendizajes

Asimismo, las prácticas educativas tienen su base en momentos didácticos que promuevan el éxito, esto quiere decir que no sólo es importante que las estrategias y técnicas sean variadas, sino que también sobresale la intervención pertinente y relevante del profesor (SEP, 2005).

A continuación, se presentan elementos estratégicos propuestos por la SEP para beneficiar las prácticas educativas multigrado.

Tema común con actividades diferenciadas.

El trabajo con un tema común favorece a la disminución de los tiempos de espera, al agrupamiento para la interacción entre niños de los seis grados, al abordaje del tema con mayor profundidad y rigurosidad, y a generar espacios comunes de investigación, análisis, discusión y confrontación de información (SEP, 2005, p. 3).

Es necesario, porque en las escuelas los alumnos suelen esperar mucho tiempo para que el maestro les ponga actividades. Entonces, esta estrategia concentra a todos los niños en un tema con diferentes tipos de actividades lúdicas, así que, si el maestro dosifica su clase, los niños no tendrán que esperar su turno, además de que hay más garantía de que se vean todos los temas.

Según la SEP (2005):

La organización de los contenidos del currículo oficial en temas comunes favorece el diseño de acciones didácticas que desarrollen habilidades y actitudes de autonomía de aprendizaje, al crear un contexto temático común que propicie el aprendizaje entre pares, la discusión y apoyos mutuos (p. 3).

Con respecto a lo anterior, se puede decir que los maestros deben tener el dominio de los contenidos del currículo para poder hacer una dosificación integrando el tema en común a todos los grados, por eso es necesario que tenga en cuenta el plan y programas para que pueda analizar los contenidos de los diferentes grados y asignaturas y determinar los temas en común. Este elemento estratégico, puede favorecer la autonomía y trabajo en equipo. Aunque, ya se ha dicho que no es una seguridad de que los niños puedan obtener buenos aprendizajes porque pueden influir otros problemas que imposibilitan ese logro.

Otro elemento estratégico es el uso de la secuencia didáctica, que es acorde con el trabajo de grupos multigrado. Esta supone una organización de acciones que posibiliten el aprendizaje cooperativo, donde el rol del maestro deja de ser el central en el control de los procesos y pasa a ser el facilitador de estos, así los estudiantes asumirán roles activos (SEP, 2005).

Las secuencias didácticas están formadas por tres etapas: actividades de inicio, actividades específicas y actividades de cierre.

Cada etapa tiene momentos didácticos que facilitan y promueven la reflexión, la escritura y la lectura con sentido, respecto a características particulares del proceso de construcción del aprendizaje (SEP, 2005).

A continuación, se presenta por medio de un cuadro comparativo una síntesis de lo que plantea la propuesta (2005) sobre los diferentes momentos didácticos que se le puede dar a la secuencia didáctica.

Tabla 5

Organización, momentos didácticos y objetivos de una secuencia.

Etapas de organización	Momentos didácticos	Objetivo
Actividades de inicio	1. Recuperar los conocimientos previos	Antes de empezar la clase el docente tiene que recuperar el conocimiento previo del alumno asimilándolo con lo que hace en su vida cotidiana.
	2. Trabajar con los conocimientos previos	Una vez que sepa en qué nivel están sus alumnos, puede ser capaz de observar lo que se le dificulta o facilita a sus estudiantes, entonces podrá utilizar las preguntas o información adecuada.

Actividades específicas	3. Trabajo con la nueva información	Si un niño no logra comprender el contenido, lo que pueda hacer es preguntar lo que entendió y a partir de eso buscar recursos para explicarle.
	4. Organización de la información	El alumno tendrá que organizar el conocimiento que ha aprendido para que pueda obtener el aprendizaje esperado.
	5. Sistematización de la información	Por su parte, el niño tendrá que ser capaz de saber en qué nivel de asimilación está y si ese conocimiento fue significativo para su vida.
Actividades de cierre	6. Negociación de significados	Una vez que trabajó con información, organizó y sistematizó, deberá certificar con sus compañeros el contenido, sólo para analizar si lo que aprendió es correcto.
	7. Evaluación final	Lo que pueda hacer el docente es identificar el progreso del estudiante, es decir, en qué nivel estaba antes y en cuál se encuentra ahora.

Fuente: Propuesta Educativa Multigrado 2005.

Las actividades diferenciadas para cada uno de los ciclos o grados ayudan a desarrollar la autonomía de los niños; así, el maestro puede centrar su atención en los alumnos más pequeños y apoyar a los que requieran mayor atención. Entonces, al hacer uso de estas secuencias, el alumno identifica sus conocimientos previos, los pone a prueba, responde él mismo sus dudas y puede explicarlas, reestructura la información, su aprendizaje es más significativo (establece relación con la nueva información) y lo justifica.

- El lenguaje oral y escrito como eje transversal en las asignaturas.

El lenguaje oral y escrito está presente durante todo el proceso escolar de educación: los alumnos requieren conversar sobre los temas, necesitan leer textos para buscar información y elaboran escritos con la información obtenida (SEP, 2005).

Esto quiere decir que para lograr la transversalidad en las diferentes materias es necesario el uso del lenguaje oral, el cual se da por medio de la comunicación entre los alumnos, pues sabemos que las personas necesitan interactuar con otras y expresar lo que aprendieron.

También se debe utilizar el lenguaje escrito, lo cual significa que los alumnos sean capaces de obtener información de diversos libros y a partir realicen escritos con la información que encontraron. Una vez que se haga esto, el lenguaje transversal se habrá llevado a cabo.

El lenguaje oral es una herramienta particular en las relaciones de apoyo, debido a que el docente puede dialogar con el estudiante para conocer su perspectiva y opiniones respecto de lo que lee, escribe y hace (SEP, 2005).

Es decir, cuando el docente hace uso del lenguaje oral puede conocer los intereses, puntos de vistas, alcances o limitaciones sobre lo que leen y escriben sus alumnos. Otra cosa importante es que los ayuda a que puedan ir construyendo sus propias ideas sobre los distintos temas. Por eso, necesita hacer uso del dialogo con ellos.

- Aprender investigando.

EL alumno mediante la investigación puede realizar un acercamiento a partir de lo que ya sabe y obtiene mediante el proceso de la lectura; esta nueva información va evolucionando y el maestro lo puede observar por medio de lo que escribe el alumno, la realización de ejercicios que hace a su manera, el análisis o interpretación de los textos, el cómo organiza y sistematiza la información, la reflexión, sus apuntes y aparte

las anotaciones que él mismo tenga sobre el niño, es decir, las limitaciones o progresos que ha visto (SEP, 2005).

La investigación como actividad didáctica, organizada en los diferentes momentos de la secuencia supone la realización de diferentes procedimientos del proceso. (SEP, 2005). Implementar el aprender investigando se puede llevar a cabo mediante la secuencia didáctica que fue propuesta por el modelo educativo multigrado.

En el siguiente cuadro se pueden observar las etapas de organización, momentos didácticos y los procedimientos de investigación.

Tabla 6

Etapas de organización, momentos didácticos y los procedimientos de investigación.

Etapas de organización	Momentos didácticos	Procedimientos de investigación
Actividades de inicio	Recuperar los conocimientos previos	Elaboración preguntas e ideas clave
	Trabajar con los conocimientos previos	Recuperación y confrontación de ideas Definición del tema a investigar
Actividades específicas	Trabajar con la nueva información	Búsqueda y análisis de información
	Organización de la nueva información	Organización de la información
	Sistematización de la información	Elaboración de conclusiones
Actividades de cierre	Negociación de significados	Difusión de los resultados de la investigación
	Evaluación formal	Elaboración de un producto

Fuente: Propuesta Educativa Multigrado 2005

La investigación es importante dentro del proceso de aprendizaje, ya que tanto el maestro como el alumno deben de estar conscientes sobre lo que se va investigar, para qué se va a investigar y cómo se va a investigar, lo cual ayudará a los estudiantes a alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Así, el estudiante podrá ser capaz de realizar hipótesis, reflexionar o ser una persona crítica en busca de conocimiento.

- Aprendizaje cooperativo y agrupamiento flexible.

El trabajo cooperativo es un estado de relación entre los estudiantes y el profesor; es un ejercicio honesto de acompañar al otro en el proceso de estudio que le ayudó a construir una respuesta o un nuevo conocimiento (SEP, 2005).

Este tipo de trabajo facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos ya que al trabajar de manera conjunta docente y alumnos hacen posibles buenos aprendizajes.

Entonces, ¿qué tiene que hacer el maestro? pues debe propiciar el dialogo para que los alumnos expresen ideas a sus compañeros y ellos puedan ir construyendo su conocimiento a partir de la nueva información que adquirieron (SEP, 2005).

El docente debe de tomar en cuenta al dar su clase los conocimientos o puntos de vista que tengan sus alumnos, ya que de ello dependerá que sus aprendizajes en los educandos sean los esperados.

Así, en un ambiente de cooperación y de reconocimiento de lo que se construye, los valores que facilitan las relaciones interpersonales se hacen necesarios para descubrir y compartir. La formación en valores no puede darse en mejor espacio que aquel en donde los estudiantes reconocen las diferencias son oportunidades de aprender y de crecer. Esta acción evidencia el principio de la equidad (SEP, 2005, p.31).

Esto significa que mediante la cooperación y reconocimiento que se establece a través de las relaciones interpersonales, además de intercambiar opiniones y conocimiento, se descubren y expresan sentimientos.

El trabajo cooperativo y dialógico constituye un buen recurso que el profesor puede utilizar para que puede hacer para que sus estudiantes entiendan que es un momento en el que pueden aprender y crecer. Esta acción evidencia el principio de la equidad. (SEP, 2005).

Es decir, la intervención del maestro tiene que orientarse a lo que el alumno necesita a partir de sus necesidades. Esa ayuda pedagógica significa que se está enseñando con equidad.

- Estrategias básicas de enseñanza.

A continuación, se muestra un cuadro en el que se propone un conjunto de estrategias que el docente puede utilizar en cada asignatura.

Tabla 7

Estrategias en las diferentes asignaturas.

Asignaturas	Estrategias de enseñanza
Español	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistas 2. Periódico mural 3. Exposición de temas 4. Discusión organizativa y debates
Matemáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje basado en problemas 2. Juegos matemáticos 3. Calculo menta
Ciencias Naturales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación documental 2. Recorridos y visitas 3. Experimentos

Historia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Línea del tiempo 2. Historieta 3. Noticiero histórico
Geografía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración y uso de mapas y croquis 2. Uso de graficas 3. Maquetas
Formación cívica y ética	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asamblea 2. Juego de roles 3. Debates
Educación artística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visitas culturales 2. Presentación de bailes y danzas 3. Escenificaciones
Educación física	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juegos naturales 2. Actividades alternativas

Fuente: Propuesta Educativa Multigrado 2005

El uso de estas estrategias permite una mejor asimilación de la información, es decir mayor retención del aprendizaje. Por ejemplo, al utilizar debates en la materia de español se favorece una buena discusión entre compañeros sobre algún tema. Los juegos matemáticos son importantes, pues el alumno aprende divirtiéndose y sintiéndose cómodo con ello. El uso de recorridos y visitas en la materia de Ciencias Naturales es una buena elección, pues con solo salir a caminar fuera de la escuela, el niño se siente más atraído. Las historietas son necesarias, pues son importantes los dibujos y las palabras, así los estudiantes pueden aprovechar ese momento para mostrar sus habilidades. La elaboración de mapas permite que se profundice el tema, pues no es lo mismo solo escribirlo que dibujarlo.

El juego de roles en materias vinculadas a formación cívica ayuda a los alumnos a ponerse en el papel de otras personas, así lograrán mayor empatía hacia sus compañeros. La presentación de bailes es necesaria para la expresión de su cultura y la diversidad.

Los juegos en la materia de educación física, no sólo se trata de jugar futbol o vólibol, sino que sea una oportunidad en la que los niños puedan tener una mejor condición física por medio de distintas actividades.

- Evaluación formativa.

La información del siguiente cuadro comparativo fue rescatada de la propuesta educativa multigrado, en donde se puede ver las etapas de organización y sus momentos didácticos, esto con el fin de que el docente pueda tener en cuenta cómo evaluar las actividades.

Tabla 8

Etapas de organización y momentos didácticos en el aula multigrado.

Etapas de organización	Momentos didácticos	Elementos de Evaluación
Actividades de inicio	1. Recuperar los conocimientos previos	Notas que tenga el maestro en las que se muestre el nivel de desarrollo en el que se encuentra el niño.
	2. Trabajar con los conocimientos previos	Evidencias del desempeño del alumno.

Actividades específicas	3. Trabajo con la nueva información	Registro del docente sobre las principales dificultades que tuvo el estudiante y las ayudas que brindó.
	4. Organización de la información	Notas que tenga el maestro sobre el dominio que tiene el alumno en información.
	5. Sistematización de la información	Notas que demuestren cuál es el dominio que tiene el alumno en el manejo de la nueva información.
Actividades de cierre	6. Negociación de significados	Notas que ayuden a saber las fortalezas y debilidades que hay en los alumnos.
	7. Evaluación formal	Registro del profesor sobre los procedimientos que realiza el estudiante sin ayuda.

Fuente: Propuesta Educativa Multigrado 2005.

Como se pudo observar, es necesario que el maestro conozca los niveles de aprendizaje en los que se encuentra los alumnos para que a partir de ahí puedan ser evaluados. Según Popham (2013) la evaluación:

Es un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procesos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. La evaluación formativa es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a profesores como alumnos (p. 14).

A partir de esto, podemos decir que el hacer uso de notas sobre el nivel de desarrollo, aciertos, destrezas, dominio de los alumnos, guardar las evidencias de desempeño, registrar las dificultades de sus estudiantes, puede apoyar a que la evaluación sea más justa.

La propuesta multigrado tuvo un proceso de elaboración, prueba, reestructuración y mejoramiento, dicho proceso se ilustra de la manera siguiente.

- a) Estudio exploratorio durante 2002 y 2003 en 11 entidades y 32 escuelas multigrado de primaria general.
- b) Recuperación y sistematización de prácticas docentes exitosas, experiencias de cursos comunitarios (CONAFE) y proyectos multigrado de las entidades.
- c) Fase experimental de la propuesta en 2004.
- d) Segunda versión de la propuesta educativa a partir del seguimiento realizado en la fase experimental.
- e) Fase extensiva de la nueva versión de la propuesta durante el ciclo escolar 2004-2005.
- f) Elaboración de una tercera versión de la propuesta 2005 con base a las sugerencias, observaciones y resultados de seguimiento (SEP, 2005, pp. 8-9).

A lo largo de todas estas etapas, se tuvo presente la necesidad de observar a los docentes en grupo, recuperar su experiencia, organizarla y volverla a las aulas para su afinación. Dicha tarea se logró mediante visitas de observación a los grupos donde los maestros y maestras aplicaron la propuesta en la etapa piloto.

En este modelo, los docentes aplicaron las mismas estrategias, pero cada quien obtuvo resultados diferentes; entonces, al analizar lo más sobresaliente, se llegó a la conclusión de que la pertinencia (adecuación) del maestro en cuanto a las acciones que le surgieron de acuerdo al nivel del alumno, el contexto del aula y la relevancia del apoyo para resolver las dificultades de sus estudiantes ayudó a la obtención de esos buenos resultados (SEP, 2005). Al hacer uso de estas estrategias específicas y sobre todo la atención que le da el docente a su práctica, significa mejores avances en el aprendizaje de los niños.

Las pertinencias que realizaron los maestros que obtuvieron mejores resultados, tienen relación con estos principios. Según la SEP (2005) estos son:

- Conoce y domina los contenidos que se estudian;
- Conoce las características generales y particulares del estilo y nivel de aprendizaje de cada estudiante:
- Identifica con precisión el problema o la dificultad que tiene el estudiante para realizar la tarea con suficiencia;
- Promueve la construcción y la valoración positiva de los procesos individuales de solución de la tarea;
- Asume un rol de tutor antes que de fuente principal de información y de control de la dinámica grupal;
- Confía en el estudiante como individuo capaz de enfrentar la tarea con oportunidades de éxito. (p. 10).

Es cierto que cuando un maestro conoce al pie de la letra los contenidos de los planes y programas, puede ser capaz de ofrecer actividades relacionadas al enfoque o aprendizaje esperado, el cual debe estar incluido en su planeación.

Asimismo, eso le puede dar herramientas para identificar el nivel, dificultades o procesos individuales en el que se encuentran los niños.

La relevancia de los apoyos del docente obedece a los siguientes principios:

- El profesor tiene la convicción de que su función es ayudar a resolver los conflictos del estudiante, antes que ordenar que se resuelvan solo por persistencia;

- Se conduce con honestidad al apoyar sólo en aquello que domina con suficiencia, no resuelve la dificultad del estudiante, sino que tutora para que él mismo construya la respuesta;
- Emplea los referentes textuales para resolver los conflictos de lectura y escritura, antes que criterios arbitrarios;
- Es mediador entre el estudiante y el texto, entre los estudiantes y entre el estudiante y el objeto de estudio para la comprensión del mismo;
- No deja al estudiante solo hasta que ha resuelto las dificultades que no le permitían avanzar; promueve el desarrollo de la metacognición en el estudiante con el fin de lograr mejores niveles de autonomía académica (SEP, 2005, p.10).

Las acciones pertinentes y los apoyos adecuados son relevantes para configurar la función del profesor en una escuela multigrado, este debe promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, ser un mediador, dar información pertinente, convertirse en un tutor y promover que los niños reflexionen acerca de sus propios procesos y se responsabilicen de los mismos. La función del maestro adquiere un valor importante para garantizar el autoaprendizaje y autonomía de los estudiantes a través de darle información diferenciada de acuerdo sus edades o grados.

5.2.3 Propuestas y metodologías de trabajo multigrado en algunos estados de la república

A partir de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, se hizo una transición a Modelo Educativo Multigrado, se han ido elaborando guías de autoformación docente y guías didácticas para trabajar en estas escuelas (SEP, 2005).

En 2008 se editaron Guías de autoformación docente y Guías didácticas multigrado, de la Reforma con base en la PEM-05 y anticipando elementos Integral de la

Educación Básica. Para los siguientes años se tenía contemplada una Reforma Educativa Multigrado, así como la implementación del Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Multigrado en el marco de la RIEB. Sin embargo, esta fase no llegó a realizarse (Estrada Rebull & María del Mar ,2015).

Desde entonces, han sido más bien las Secretarías de Educación de los estados las que han impulsado iniciativas de distinta índole y peso.

En Zacatecas, se hicieron productos como lo fue una Propuesta Metodológica de Asesoría, propuesta de trabajo y planeación multigrado para preescolar, primaria y telesecundaria, y estrategias para lectura y matemáticas en multigrado.

Guanajuato y Yucatán Fueron los estados que desarrollaron experiencias y propuesta de modelos multigrado, promovida por la Dirección de Proyectos de la Delegación Norte de la SEG. En ellos existe una estrategia de atención a las escuelas multigrado (la cual incluye la reorganización curricular), una plataforma de información y participación para los docentes, así como el aprovechamiento de los Consejos Técnicos de Zona para que los maestros multigrado desarrollen proyectos integradores adecuados para estas escuelas (Estrada Rebull y María del Mar, 2015).

En síntesis, se han hecho algunas propuestas, proyectos, cursos o guías que tienen como propósito ayudar al docente que trabaja en las escuelas multigrado. Además, con respecto al diseño, parece contar con planteamientos que están dirigidos al logro de la equidad, aunque, como ahí mismo dice, en algunos casos no se logra concretar, ya sea por falta de recursos o por la no participación de los integrantes.

5.3 Aspectos para Mejorar la Educación Multigrado con una Orientación de Equidad

En el año 2016, durante la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa el secretario de Educación de Durango propuso llevar a cabo un Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa (PNEME) al cual se le sumaron 26 entidades

federativas. (Aragón, A., 2019). Entonces, como era un proyecto estatal, lo convirtieron en uno nacional, este fue nombrado Proyecto Nacional de Evaluación y mejora educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME).

Los estados se dividieron para trabajar en proyectos relacionados con la supervisión, asesoría técnica pedagógica, gestión, organización escolar, modificación del curriculum, brindar materiales, garantizar infraestructura y equipamiento a las primarias, y, por último, a los maestros se les ofrecería formación inicial y continua para mejorar sus prácticas educativas.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa estos proyectos están en curso y se espera que arrojen resultados hacia el 2020

Esta iniciativa busca, a partir de la construcción de información y evidencia resultante de la evaluación, identificar y proponer intervenciones de mejora educativa en escuelas multigrado para incidir en problemas identificados por las autoridades educativas locales por medio de proyectos encaminados a coadyuvar en el cumplimiento del artículo 3º constitucional (Aragón, A., 2019).

Su objetivo es establecer políticas, programas y acciones encaminadas a mejorar los servicios educativos que ofrecen las escuelas multigrado con base en la información y el conocimiento que aporten las evaluaciones sobre sus distintos componentes, procesos y resultados (Aragón, A., 2019).

Sus objetivos particulares son:

1. Identificar problemas nacionales, regionales y locales de la educación multigrado a partir de la sistematización y la integración de diagnósticos regionales elaborados.
2. Elaborar Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa especificando cuáles serán las metas y acciones que atenderán los principales problemas y la mejora para la educación multigrado a largo y mediano plazo.

3. Fortalecer la planeación y la evaluación educativa que se desarrollan para el diseño, la implementación y la evaluación de los Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa de las escuelas multigrado.
4. Establecer sinergias entre autoridades educativas de los órdenes federal y local, así como con otros actores del sector gubernamental y del ámbito académico, para la operación, el seguimiento y la evaluación de los Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa en las escuelas multigrado.
5. La educación en escuelas multigrado debe ser el tema primordial para la agenda en política educativa nacional y en cada entidad federativa (Aragón, A., 2019).

La evaluación aplicada a las escuelas multigrado identificó una serie de retos que se tenían que enfrentar para lograr el mejoramiento del servicio de las escuelas, estos retos están relacionados con la ejecución de los programas de mejoramiento.

Los retos son la supervisión y asesoría técnica pedagógica, gestión y organización escolar, currículum, materias y prácticas educativas, infraestructura y equipamiento escolar, y subproyectos de evaluación y mejora educativa.

A continuación, se presentarán propuestas sobre retos que se detectaron en las escuelas multigrado.

5.3.1 Propuesta de mejora educativa

Además de la identificación de los retos a partir de la evaluación del trabajo de las escuelas, la elaboración de propuestas también supuso la revisión de programas nacionales e internacionales en educación multigrado que han tenido por lo menos cinco años de operación, y que han sido documentados en estudios y evaluaciones sobre la pertinencia o relevancia en sus líneas de acción, estrategias y recursos. (INEE, 2019).

5.3.1.1 Supervisión y asesoría técnica pedagógica

Las principales tareas de la supervisión deben ser acompañar y asesorar a los docentes. (INEE, 2019). Pues, esto ayuda a que se mejoren significativamente los espacios de formación y el trabajo educativo.

Las principales propuestas encontradas fueron:

- Instrumentación de normatividad, lineamientos u orientaciones para el desarrollo de la asesoría y la supervisión a escuelas multigrado.
- Instauración de condiciones institucionales para que los equipos de supervisión brinden acompañamiento a los docentes.
- El supervisor y el equipo de asesoría cuentan con las competencias profesionales para brindar acompañamiento a los docentes de escuelas multigrado.
- Se garantizan la asesoría, la supervisión y el acompañamiento a los maestros que se integran por primera vez a escuelas multigrado.
- Promoción de la asesoría y el acompañamiento pedagógico por medio de la tutoría de colectivos docentes.
- Colaboración de investigadores, instituciones de educación superior (IES), especialistas locales o regionales en las redes de asesoría, y acompañamiento a escuelas multigrado (Aragón, A., 2019).

La supervisión y asesoría técnica pedagógica son importantes para todos los maestros porque que toma en cuenta el acompañamiento y capacitación, lo cual ayudará en su práctica, ya que los actualiza con nueva información respecto a la educación. Sin embargo, hay que prestar mayor importancia en los docentes de escuelas multigrado, ya que a ellos se les da muy poca atención.

El asesor técnico pedagógico tendrá que realizar sus funciones en la supervisión de zona escolar a la que está adscrito, contribuir al buen desarrollo de esta, a través de la asesoría que proporciona, y al logro de los objetivos y las metas propuestas en el plan de trabajo de la zona escolar o equivalente (SEP 2019).

5.3.1.2 Gestión y organización escolar

Esta propuesta garantizará que exista una gestión y organización en los espacios escolares, para que se pueda lograr, nacionalmente se han realizado investigaciones donde arrojan que se necesita adecuar a los esquemas administrativos de acompañamiento, trabajo colectivo, docentes y directivos. (Aragón, A., 2019).

Resulta importante la propuesta, pues en las escuelas multigrado se necesita que se trabaje colaborativamente desde la comunidad hasta los docentes, así como de maestros externos para apoyar en la tarea educativa. Los principales referentes son:

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

- Corresponsabilidad entre los padres de familia, la comunidad y los docentes para la gestión escolar (Aragón, A., 2019).

Esto ayudará en la doble tarea que tiene el maestro en multigrado porque al proponer las redes escolares y los consejos técnicos, pueden compartir con otros colegas experiencias sobre cómo han obtenido buenos resultados en los alumnos; además, el trabajo en equipo con los padres de familia y el maestro, ayudará en tener como eje principal el aprendizaje de los niños.

5.3.1.3 Currículum, materias y prácticas educativas

La mayoría de los documentos analizados en las escuelas multigrado según Aragón, A. (2019) han sido sobre:

Currículo, materiales y prácticas educativas sugieren que caminos alternos que cuestionan la rigidez del modelo escolar graduado y desmitifican la visión del multigrado como sinónimo de precariedad, a partir del reconocimiento de las potencialidades y oportunidades pedagógicas que se tienen al atender de forma oportuna y adecuada la heterogeneidad presente en dichos grupos (p. 22).

A continuación, se presentan algunos de los planteamientos que se han tratado en esta propuesta de mejora educativa sobre el currículum, materiales educativos, prácticas educativas, formación inicial y formación continua bajo la información que se muestra en la Construcción del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (Aragón, A., 2019).

Currículo

- Diseño de un currículum para la educación multigrado.
- Agrupación de los grados por ciclos o periodos.
- Organización de los contenidos curriculares por temas comunes.

- Aproximación y reforzamiento de contenidos de aprendizaje.
- Diseño de adecuaciones curriculares o modelos curriculares específicos para multigrado.
- Contextualización y diversificación curricular a través de la articulación entre los conocimientos locales y el currículo nacional, así como por medio de la adopción de la perspectiva intercultural.
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el tratamiento del currículo.
- Elaboración de adecuaciones curriculares por parte de los docentes en sus clases (Aragón, A., 2019, p.23).

Esto significa que se debe diseñar un curriculum para escuelas multigrado por medio de ciclos (primero y segundo serian el ciclo uno, tercero y cuarto el ciclo dos, y así sucesivamente). A partir de ahí, tendrán que buscar los temas en común, para que todos puedan tener una aproximación en el aprendizaje.

Materiales educativos

- Elaboración de materiales educativos para la atención a grupos multigrado.
- Diseño de materiales para el autoestudio y el trabajo independiente en los estudiantes.
- Diseño de materiales de apoyo para los docentes en la gestión del aprendizaje.
- Uso de las TIC como recursos didácticos y de apoyo al docente (Aragón, A., 2019, p. 23)

El uso de estos materiales permitirá que el maestro pueda realizar sus planeaciones de manera lúdica, y sobre todo apoyándose en las tecnologías de la información y comunicación.

Prácticas educativas

- Fomento de una enseñanza simultánea y diversificada.
- Promoción de agrupamientos flexibles en los estudiantes que permitan la interacción y el aprendizaje colaborativo.
- Coparticipación de los estudiantes en la organización de la clase.
- Promoción de metodologías de enseñanza como trabajo por proyectos.
- Desarrollo de actividades de aprendizaje por “rincones de trabajo”.
- Participación de los padres de familia en las actividades de enseñanza.
- Promoción de una evaluación formativa que dé seguimiento a los diferentes niveles de avance y desempeño de los estudiantes
- Formación inicial y continua de docentes (Aragón, A., 2019, p. 23)

Para que en estas escuelas se logre una verdadera practica educativa, en los salones tiene que existir la simultaneidad, en donde los alumnos puedan trabajar colaborativamente y autónomamente mediante lo que el maestro les brinda, sobre todo cuan él está siendo capacitado para mejorar su práctica. Además del apoyo por parte de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Formación inicial y continua

Está formación que deben tener los docentes se refiere a:

- Cursos en educación multigrado en los programas de formación inicial para docentes de educación básica.
- Programas de formación continua en multigrado que recuperan la experiencia docente, así como las aportaciones de la investigación y la política educativa.

- Entre los temas centrales que comparten programas de formación en diferentes partes del mundo se ubican: a) el papel de facilitador del docente, b) la enseñanza diferenciada, c) el aprendizaje colaborativo, d) los agrupamientos flexibles, e) la definición de temas comunes y la adecuación curricular, f) estrategias de aprendizaje de apertura, cierre, exploración y orientadas a resolución de problemas, g) elaboración y uso de materiales didácticos para multigrado como guiones de trabajo, y h) la evaluación formativa (Aragón, A., 2019,p. 24).

Se había dicho que primordialmente en los maestros debe haber una formación inicial y continua con el objetivo de que se esté en una constante actualización para favorecer el aprendizaje tanto de ellos como de sus alumnos. Uno de los problemas que tiene el docente y que esta formación lo beneficiaría, sería el de poder transversalizar los temas para cada grado.

5.3.1.4 Infraestructura y equipamiento escolar

Para el bienestar y aprendizaje en los alumnos, es importante que se tome en cuenta la infraestructura y equipamiento, pues cuando una escuela está bien dotada, hay un mejor aprendizaje en los niños. (Aragón, A., 2019).

Algunos aspectos de la infraestructura y el equipamiento escolar que ayudan al proceso educativo de los alumnos son:

- Condiciones básicas del aula: ventilación, iluminación y limpieza.
- Mobiliario: en estas escuelas se deben tener como mínimo dos pizarrones; estantes o repisas para libros y materiales impresos; armarios para guardar útiles escolares y materiales didácticos: cesto para la basura, y reloj de pared.
- La ambientación pedagógica del aula.
- Secciones y espacios educativos dentro del aula (Aragón, A., 2019).

En otras palabras, la infraestructura y el equipamiento escolar benefician el rendimiento de los alumnos, como lo son: la ventilación, iluminación, materiales impresos, limpieza, entre otros. Tiene que ver con las condiciones materiales básicas para la generación de un buen ambiente de aprendizaje.

5.3.1.5 Subproyectos de evaluación y mejora educativa

Como base de la propuesta de actividades para la mejora la evaluación es un proceso importante que la va a ser viable, por lo tanto, se proponen también subproyectos orientados a evaluar diferentes procesos.

Según el INEE (2019), “uno de los objetivos del PRONAEME es elaborar Subproyectos de Evaluación y Mejora Educativa especificando las metas y acciones que a largo y mediano plazo atiendan problemas prioritarios y consideren referentes de mejora para la educación multigrado” (p. 21). A continuación, se presentará cada uno de ellos.

Subproyecto 1: Evaluación de la infraestructura y el equipamiento para las escuelas multigrado que responda al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la educación básica.

El reto es que no existen evaluaciones ni estudios que permitan ofrecer información acerca del problema y los avances para su resolución, además de que las escuelas no tienen título de propiedad, entonces nacionalmente no están registradas. El propósito del proyecto es contar con un referente de idoneidad en cuanto a infraestructura y equipamiento de la educación básica en las escuelas multigrado, y sobre todo que esté relacionado con el modelo pedagógico actual en todos los servicios y modalidades (Aragón, A., 2019).

Aragón, A. (2019) menciona que:

Su impacto de evaluación es contar con información de la infraestructura y el equipamiento de los planteles multigrado con el fin de propender al desarrollo de

entornos escolares adecuados para el aprendizaje de los grupos multigrado. El impacto educativo es mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar de las escuelas multigrado para que los docentes desarrollen su trabajo de manera flexible y autónoma de acuerdo con las necesidades de los aprendizajes de los alumnos y el entorno donde se encuentra el plantel multigrado (p. 35).

Subproyecto 2: Evaluación de la relevancia, la pertinencia, la suficiencia y el uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado.

Los materiales educativos son escasos y las Tics son recursos casi ausentes en las escuelas multigrado. Por esta razón el propósito es brindar elementos para la creación y diseño de materiales educativos que sean relevantes, pertinentes y suficientes respecto las necesidades de aprendizaje de los alumnos en escuelas multigrado. El impacto de evaluación es generar información acerca del uso de los libros de texto, libros para el maestro y TIC en el contexto educativo de las escuelas multigrado. El Impacto educativo es incrementar los niveles de logro de los estudiantes de escuelas multigrado mediante mejoras en la pertinencia de los materiales educativos que utilizan los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Aragón, A. & Nova, J., 2019, p. 33).

Subproyecto 3: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado que le aporten a la propuesta curricular 2016.

El reto es la falta de pertinencia del currículo para la educación multigrado (ya que hasta la actualidad no se ha realizado una adecuación curricular nacional para estas escuelas). Su propósito es aportar elementos que permitan fortalecer la propuesta curricular para atender las necesidades educativas del contexto multigrado. El impacto de evaluación es consolidar información acerca de las concreciones curriculares pertinentes en contexto multigrado a nivel estatal. Su impacto educativo sería mejorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la implementación de un currículo escolar flexible en las escuelas multigrado con adecuaciones curriculares

pertinentes al contexto y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en escuelas multigrado (Aragón, A., 2019).

Por último, es importante destacar que las propuestas de mejora surgen no sólo a partir de la información obtenida en la evaluación del funcionamiento de las escuelas multigrado sino también del análisis de estudios y programas nacionales e internacionales orientados hacia la equidad, estas propuestas se refieren al mejoramiento.

En la primera aborda la supervisión y asesoría técnica pedagógica, hace hincapié en garantizar la asesoría y acompañamiento a los docentes, en otras palabras, no se pretende dejarlos solos. Además, se quiere lograr una colaboración con investigadores, instituciones y redes de asesoría. Aquí, se trata de apoyar al profesor, por ende, los alumnos saldrán beneficiados con respecto a su aprendizaje.

La segunda, gestión y organización escolar, se refiere al trabajo en equipo entre colegas mediante redes de apoyo, lo cual ayudará en la doble tarea que tiene el docente, así como contar con la presencia de maestros de apoyo o incluso corresponsabilidad entre los padres de familia, la comunidad y los docentes, beneficiaria a los alumnos en su aprendizaje, pues, aunque se puede trabajar en actividades diferenciadas, no está de más que haya algún monitor ayudando. Asimismo, los padres de familia tienen que estar involucrados y comprometidos en la formación de sus hijos.

La tercera, del currículum, materias y prácticas educativas, con respecto a lo que se espera lograr en esta adecuación curricular es la contextualización y diversificación del currículum mediante conocimientos locales y nacionales que ayuden a realizar este ajuste por medio de perspectivas interculturales, es decir, no se hace a un lado el currículo nacional, más bien, se pretende agregar conocimientos locales.

Desde el punto de vista pedagógico resulta importante lo propuesta de organización de los contenidos, esto permitirá una atención simultánea y diferenciada, lo que

significa un trabajo de planeación del maestro. Aunque, hay una ventaja porque la propuesta apoya en cómo hacerlo.

El maestro y el alumno tendrán un sostén si se diseñan materiales para el trabajo independiente y autoestudio, pues se sabe que se encuentran en zonas vulnerables o de extrema pobreza y no tienen para comprar guías o libros de apoyo, entonces, si se les dan esos materiales, les beneficiaría.

Ahora bien, lo relacionado a la formación inicial y continua de los maestros; inicial, porque a los docentes novatos los envían a estas zonas y no están preparados para dar clases en esos contextos; continua, como se encuentran en zonas rurales tienen menos posibilidad de tomar cursos en línea, así que, si se dan de manera presencial el maestro tendría oportunidades para capacitarse.

En lo que respecta a la infraestructura y equipamiento escolar, pretenden que se garantice una buena iluminación, ventilación y limpieza. Para que se lleve a cabo esto, es conveniente que las primarias estén ubicadas a las distancias que piden, en todo caso para conectarlos a energía eléctrica y poder hacer uso del internet.

Por otro lado, el mobiliario que se propone también ayudaría a garantizar un mejor aprendizaje, pues el uso de materiales impresos como acompañamiento del niño le beneficiaría.

En los subproyectos de evaluación, el primero tiene que ver con la evaluación que se hace de la infraestructura y el equipamiento para las escuelas en zonas rurales y que respondan al modelo de la educación básica en todas sus modalidades. Existe un problema en cuanto a que las escuelas no cuentan con documentos de propiedad, lo que obstaculiza este proceso, pero, lo que quieren lograr es que se haga una evaluación de todo el equipamiento de la escuela para que se empiece con el mejoramiento de entornos escolares adecuados para el aprendizaje de los grupos multigrado.

El segundo, que trata sobre la evaluación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y el uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC, espera que esta evaluación ayude a generar información acerca del uso de los libros de texto tanto para el alumno como para el maestro y TIC en las escuelas multigrado.

En el tercero que aborda a la evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado que le aporten a la propuesta curricular 2016, el cual implica que se haga una implementación flexible del currículo escolar en las escuelas multigrado con sus respectivas adecuaciones pertinentes a las necesidades de aprendizaje y contexto de los alumnos.

En definitiva, es importante que primero se hagan evaluaciones para que se pueda demostrar las condiciones en las que se encuentran estas instituciones ubicadas en zonas desfavorables o contextos de pobreza, con el propósito de ayudar a mejorar tanto su infraestructura, curriculum o materiales de apoyo. Entonces, a partir de que analicen los retos que enfrenta el proyecto, se puede buscar una mejor solución que beneficia a las escuelas multigrado.

Además, estos proyectos están en relación con la equidad, pues hacen hincapié en los problemas que tienen y cuáles podrían ser sus posibles soluciones, asimismo, son realistas con las metas que quieren lograr.

Los aspectos que se han señalado son necesarios para cumplir una educación con equidad, pues sobre todo en las escuelas multigrado debe haber asesoría técnica a los maestros, actualización, mejor organización y mejores prácticas. Asimismo, es necesaria una evaluación que ayude a la toma de decisiones con equidad, y con esto me refiero a los subproyectos. Por eso, es importante que se pongan en marcha, porque si no el gobierno no estaría cumpliendo con un derecho de los niños, el cual declara que la educación debe ser equitativa.

En la actualidad las escuelas multigrado siguen operando con uno, dos o tres maestros, así que ellos se reparten los grados. Además, algunos sufren de falta de

energía eléctrica, eliminación de aguas negras, servicio de agua, condiciones de seguridad de los planteles, presencia de espacios escolares, accesibilidad a los planteles, etc.

Pero, a pesar de todo esto, se desea que la escuela multigrado sea una institución donde haya logros en el aprendizaje de los alumnos, creación de rutas para el mejoramiento a corto, mediano y largo plazo, vinculación con los padres de familia y la comunidad, que promueva el aprendizaje autónomo, la equidad, entre otros.

Por otro lado, hay algunas propuestas implementadas en el país para ayudar a mejorar las escuelas multigrado, aunque no todas se cumplen o logran sus objetivos, pues se quedan a mitad de proyecto.

Una de las pioneras fue la PEM-2005, donde a partir de ella empezaron a surgir más guías didácticas, talleres, cursos, entre otros; en esta propuesta se conoció más acerca de cómo se puede trabajar el docente, haciendo uso del tema común con actividades diferenciadas, transversalidad en las materias mediante el lenguaje oral y escrito, aprender investigando, aprendizaje cooperativo y agrupamiento flexible, estrategias básicas de enseñanza y su valuación formativa.

Por último, con respecto a la propuesta orientada a promover la equidad, observamos algunos puntos que se deben tratar en las escuelas multigrado, como son la supervisión y asesoría técnica pedagógica, debido a que éstas influyen de manera significativa en los retos, gestión y organización escolar y en la preparación de los maestros en su quehacer educativo.

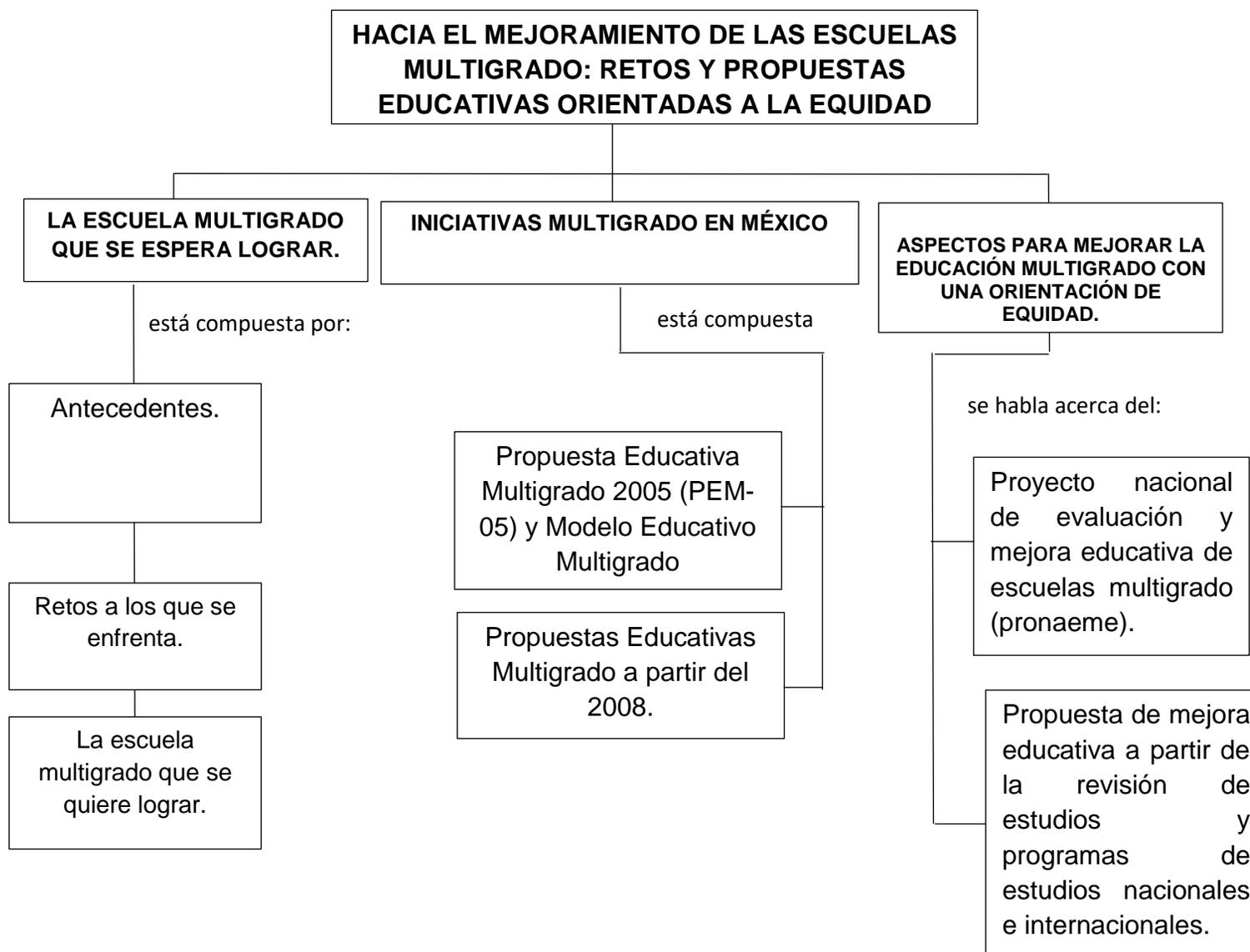
Gestión, porque se pretende fortalecer y adecuar todo lo relacionado a lo administrativo desde el personal docente hasta el directivo.

Curriculum, materias y prácticas educativas, aquí se espera lograr la contextualización y diversificación del curriculum mediante propuestas locales y nacionales, además de

la formación inicial y continúa de docentes, pues estos requieren constante acompañamiento durante su práctica.

Infraestructura (ya que necesitan adecuaciones), equipamiento escolar (iluminación, ventilación y limpieza) y subproyectos de evaluación y mejora educativa (se explicaron los propósitos, retos y las iniciativas de cada uno).

Esquema del capítulo 5.



CONCLUSIÓN

El problema de las escuelas multigrado es de vieja data en México, tiene sus antecedentes en las escuelas elementales, debido a que atendían a grupos heterogéneos de niños sin clasificación. En 1823 comienza la Compañía lancasteriana a través del método de enseñanza mutua. Clasificaban a los alumnos a partir de organizarlos en filas tomando en cuenta sus habilidades, todavía muy lejos del grupo homogéneo. Fue hasta los congresos de instrucción pública de 1889 y 1891 se llegó a un acuerdo para aceptar el modelo de escuela graduada y la cual tendría materias pertinentes en cada grado.

Para el año de 1912 se crean las primeras escuelas destinadas al campo, en ellas se enseñaba a leer, redactar, realizar operaciones matemáticas y a expresarse en el lenguaje castellano. En 1912 a partir de la Ley Federal de Instrucción Rudimentaria se fundan las primeras escuelas (o como algunos la conocieron "escuelas de peor es nada").

Para el año de 1923 mejoraron poco a poco su programa, dejaron de llamarse escuelas y se les conoció como "casas del pueblo".

En la segunda mitad del siglo XX, la escuela unitaria subsistió, no por novedad, sino por necesidad, dada la imposibilidad de gobierno de ofrecer el servicio educativo en escuelas de organización completa.

Las escuelas unitarias, multigrado, aun funcionan en la actualidad en una proporción considerable en el país, pues de 68 000 escuelas primarias generales, 35% son multigrado: 13% son unitarias, otro 13% son bidocentes y 9% son tridocente. Trabajan en condiciones lamentables, con resultados deficientes producto de las desigualdades.

Desde este punto de vista, se evidencia un problema de falta de equidad educativa en México, a pesar de que a nivel internacional y nacional se han afirmado

pronunciamientos y bases jurídicas que “garantizan el derecho a una educación equitativa”.

La UNESCO y la CEPAL coinciden en pronunciamientos respecto a la equidad, estos tienen que ver con la igualdad en el acceso y la permanencia de los alumnos en primaria, mejorar la educación en las zonas vulnerables, oportunidades para todos los niños sin importar el lugar de donde vengan; la obtención por parte de los egresados de aprendizajes significativos que le ayuden a lo largo de su vida, y la capacidad pre-sistema, es decir, lo relacionado para absorber la oferta de usuarios que llegan al sistema desde variaciones ambientales, familiares y culturales.

Respecto a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, se requiere que los sistemas educativos aumenten la calidad de sus servicios y tomen medidas para reducir las desigualdades, que los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar y mantener un buen nivel de aprendizaje, garantizar el acceso, la calidad en la educación debe ser mejorada, en materia de educación deben tomar medidas para garantizar la igualdad de acceso a la educación como parte del sistema educativo.

La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible espera que todos los niños terminen la enseñanza primaria, esta debe ser gratuita, equitativa y de calidad, además de contar con el acceso a servicios de atención y desarrollo de la primera infancia, aumentar considerablemente el número de jóvenes adultos para aprender técnicas profesionales que le ayuden a obtener un empleo, eliminen las disparidades de género, y, por último, asegurar que todos los jóvenes estén alfabetizados.

Las políticas públicas de México y América Latina han intentado enfrentar las desigualdades educativas a través de la expansión de oportunidades educativas, políticas compensatorias, acción afirmativa y discriminación positiva.

Los fundamentos jurídicos que guían las políticas de equidad educativa en México han sido el artículo tercero constitucional que propugna por una educación equitativa.

El programa sectorial 2020-24 pretende garantizar el disfrute al derecho a la educación, pues se pretende lograr una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral.

La Nueva Escuela Mexicana presenta líneas de acción orientadas a la equidad, un aspecto destacable dentro de éstas es la infraestructura, pues una escuela debe de contar con los servicios básicos como son señalamientos, mobiliario, adaptaciones para personas con discapacidad, drenaje, entre otras.

Las condiciones de las escuelas multigrado se caracterizan por factores que evidencian su deterioro, precariedad y un servicio y resultados deficientes, estos factores se refieren a: su difícil acceso, ya que se ubican en lugares aislados; infraestructura precaria, pues generalmente los edificios escolares no cuentan con servicios básicos como: agua potable, eliminación de aguas negras, energía eléctrica, espacios escolares existentes, condiciones de accesibilidad a los planteles, organización y administración del sistema.

En relación con sus prácticas educativas se pudo observar que no cuenta con un currículum especializado, ya que se utiliza el que está planteado para instituciones de organización completa y no presentan adaptaciones o flexibilidad; la carencia de material didáctico como son materiales impresos audiovisuales para actividades físicas y artísticas; reducción del tiempo escolar, pues el profesor cumple con una doble función; formación docente no especializada.

Los resultados demuestran que los alumnos de escuelas completas obtienen mejores aprendizajes a diferencia de los que estudian en escuelas multigrado. Por todo lo anterior, se puede decir que existe inequidad en estas escuelas que se encuentran en zonas vulnerables.

Se plantean propuestas relacionadas con lo pedagógico, como es el uso de un tema en común (relacionar materias que tengan temas similares); aprender investigando;

aprendizaje cooperativo y agrupamiento flexible; estrategias básicas para cada asignatura y la manera de cómo se puede evaluar a los niños.

A raíz de esto, las condiciones de inequidad educativa sobre esta problemática plantean retos que han de enfrentarse para dar cumplimiento a la aspiración de equidad. Tales retos son: asesoría técnica pedagógica, gestión para fortalecer los esquemas administrativos, diversificación del curriculum, formación inicial y continua de docentes, equipamiento escolar, infraestructura y los subproyectos de evaluación y mejora educativa.

Si estas líneas de acción no se cubren, la equidad seguirá siendo una aspiración para la educación en primaria, y estará muy lejos de lograrse.

RERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, M. C. (2008). ***Equidad y educación: estudios de caso de políticas educativas***. (Tesis). Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Abril, V. (2008). ***Técnicas e instrumentos de la investigación***. Academia. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41375407/Tecnicas_e_Instrumentos_Material_de_clases_1.pdf.
- Aguilar N. J. (2010). ***Políticas de equidad educativa en México***. Revista mexicana de investigación educativa, 15(45), 639-647. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200015&lng=es&tlng=es.
- Aguilera, Ma. Quezada, S. y Camacho, K. (2019) ***Cap. 3. Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado (pp. 76-101)***. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evolución de la Educación. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Alcántara, A., y Navarrete, Z. (2014). ***Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México***. Revista mexicana de investigación educativa, 19(60), 213-239.
- Ames, P. (2004). ***Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Ministerio de Educación del Perú***. Recuperado de: https://www.academia.edu/28137157/Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desaf%3ADos_y_posibilidades
- Aragón, A. y Nova, J. (2019). ***Cap. 1 Construcción del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado***. (pp. 19-41). Ciudad

de México: Instituto Nacional para la Evolución de la Educación. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

Arenas, G. V., y Gaviria, J. A. T. (2010). **La igualdad y la equidad: dos conceptos clave en la agenda de trabajo de los profesionales de la familia**. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 98. Recuperado de: http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef2_5.

Ávila, L., y Cedeño del Olmo, M. (2019). **Análisis sobre las propuestas de cambio regional en el plan nacional de desarrollo**. (2019-2024). Recuperado de: <http://ru.iiec.unam.mx/4666/1/1-174-Avila-Cedeno.pdf>

Bisquerra, R. (coordinador) (2004). **Metodología de la investigación educativa**. Primera edición. Madrid: Editorial La Muralla.

Martínez-Bordón, A. Villarroel-Caballero, M. y Hermida-Montoya, G. (2021, abril). **Programa Sectorial de Educación 2020-2024: Consistencia interna y contrastes o similitudes con su predecesor**. Cuaderno de políticas N°1. Faro Educativo - Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Recuperado de: <https://faroeducativo.ibero.mx/wp-content/uploads/2021/04/Cuaderno-de-poli%CC%81tica-1d.pdf>

Buenosaires, E., Figueroa., E., y Robles, A. (2019). **Las escuelas multigrado: una asignatura pendiente en la formación inicial de formadores**. Conisen, playas de rosarito, México. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P816.pdf>

Calvo, G., Camargo Abello, M., y Gutiérrez Duque, M. (2006). **Política educativa: equidad y formación docente**. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2236/Pol%C3%ADtica>

[educativa%2C equidad y formaci%C3%B3n docente.pdf?sequence=1&isAll
owed=y](#)

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. LGE. (30-09-2019). **Ley General de Educación**. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

Castillo, A. (2020). **La inequidad educativa: una brecha sistemática que se ahondará debido a la pandemia**. Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/10/08/la-inequidad-educativa-una-brecha-sistemica-que-se-ahondara-debido-a-la-pandemia/>

Castro, M., Perales, C. y Priego, L. (2019). **Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva. México: Distancia por tiempos**. Nexos. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1783>

CEPAL, N. (2020). **La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el nuevo contexto mundial y regional: escenarios y proyecciones en la presente crisis**. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45336-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible-nuevo-contexto-mundial-regional-escenarios>

Congreso de la Unión. (2013). **Decreto por el que se reforman los artículos 3o, en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

De la Cruz Chablé, P. (2008). **Surgimiento y evolución de las escuelas rurales en México (Doctoral dissertation)**. Ciudad del Carmen, Campeche: UPN 42.

Delors, J. (1996). **Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Presidida por Jacques Delors: la educación encierra un tesoro. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Diario Oficial de la Federación (2019, 12 de Julio). **Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024**. Recuperado de: http://www.pvemjalisco.org.mx/files/08iiaa_plan_nacional_democracia.pdf

Diario Oficial de la Federación (2021, 05 Julio). **Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley del Diario Oficial de la Federación y Gacetas Gubernamentales, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos**. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5252005&fecha=05/06/2021

Dulzaides Iglesias, M. E., y Molina Gómez, A. M. (2004). **Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso**. Acimed, 12(2), 1-1.

Estrada Rebull, M. (2015). **Multigrado en derecho propio**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLV (2) ,43-62. [Fecha de Consulta 5 de Mayo de 2021]. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624003>

Ezpeleta, J. (1997). **Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado**. Revista Iberoamericana de educación. 15, 101-120.

Ezpeleta, J., y Weiss, E. (1996). **Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1(1). [Fecha de Consulta 2 de marzo de 2021]. ISSN: 1405-6666. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14000105>

- Fernández, L., y Bressia, R. (2009). **Definiciones y características de los principales tipos de texto**. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://unlugarpropio.files.wordpress.com/2013/08/tipos-de-textos-acadc3a9micos-publicables.pdf>
- Formichella, M. M. (2011). **Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen**. Revista educación, 35(1), 1-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44018789001.pdf>
- Gaia, M. (2018). **Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado**. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Evaluaci%C3%B3n%20Multigrado%20Metis%20Gaia.pdf>
- García, A., A., Mora, S. y Pérez, K. (2019). **Cap. 3 Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado**. La Educación Multigrado en México. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evolución de la Educación.
- Gil, J. A. C. (2018). **Análisis y consideraciones sobre el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 y la política educativa del actual Gobierno federal**. Recuperado de: http://frph.org.mx/bdigital/uploads/487_bien_comun_305-59-68.pdf
- Gómez, L. (2008). **Los determinantes de la práctica educativa**. Universidades [en línea]. 2008, (38), 29-39[fecha de Consulta 4 de Febrero de 2022]. ISSN: 0041-8935. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- González, T. B., y Fernández, J. H. (2016). **Equidad Educativa: Avances en la definición de su concepto**. (01/09/2016) Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf.

Gutiérrez, P. (2019). **Cap. 4 El currículo 2017 y las escuelas multigrado**. (pp. 108.116). Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evolución de la Educación.

Hernández, D. (2019). **La educación multigrado en México**. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/04-Contando.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) **Plan Nacional para la evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)**. Documento rector, México: INEE. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/PlaneaDocumentoRector18.pdf>

Juárez, D. (2009). **Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. 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.

Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. (2015). **Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México**. Revista Senderos Pedagógicos, 6, 15-27.

Juárez, D., y Rodríguez Solera, C. R. (2016). **Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México**. Pensamiento Educativo, 53(2). Recuperado de: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>

Mendieta, G., Castro, M., Priego, I., y Perales Franco, C. (2019). **Evaluación Integral De La Política De Educación Multigrado**. Mexico City: INEE. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de_politica-de-educacion-multigrado.pdf

- Mendoza, S. H., y Ávila, D. D. (2020). **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**. Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA, 9(17), 51-53.
- Miranda, L. (2020). **La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas**. (Rockwell, 2014). Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>
- Miranda, M. L., Campos, A. M., y Payán, J. C. M. (2017). **La infraestructura física educativa de las escuelas multigrado**. In Congreso nacional de investigación educativa. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2718.pdf>
- Moguel, A. (2019). **Cap. 7 El aprendizaje en escuelas multigrado. La Educación Multigrado en México**. (pp. 181-189). Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evolución de la Educación.
- Mora, M. (28 de febrero del 2018). **La equidad: un elemento relegado en la política educativa**. Nexos: distancia por tiempos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1031>
- Morales, O. (2003). **Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y presentación de la monografía**. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). **Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015**. Foro de Educación, 13(19), 55-83. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5153352.pdf>
- Olvera Esquivel, J. G., y Arellano, D. (2015). **El concepto de equidades y sus contradicciones: la política social mexicana**. Revista mexicana de sociología, 77(4), 581-610. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032015000400581

OREALC/UNESCO. **Educación para el Desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal.** Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (MINEDLAC VII) Kingston, Jamaica, 13-17 de mayo 1996. BOLETIN 40, Proyecto Principal de Educación, Santiago, Chile, agosto de 1996. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104762_spa

Ortega, F. (2003). **La equidad en educación básica.** Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXIII (2), 119-134. [Fecha de Consulta 10 de Enero de 2021]. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27033205>

Padilla, E. H. (2018). **El aprendizaje en escuelas multigrado mexicanas en la prueba PLANEA.** REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(3), 123-138.

Padilla, E. H., y General, T. (2017). **El aprendizaje en Escuelas Multigrado en México: resultados nacionales de la prueba excale03 en el ciclo escolar 2013/2014.** Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0633.pdf>

Popham, W. J. (2013). **Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa.** (Vol. 124). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4565255>

Real Academia Española (2022). **Diccionario de la lengua española** [Diccionario de la lengua española] (23 ed.) Madrid, España. Recuperado de: <https://dle.rae.es/diccionario>

- Rockwell, E., y Molina, C. G. (2014). **Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente**. Revista Mexicana de Historia de la Educación, 2(3), 1-24. Recuperado de: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/download/33/43/>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Lucio, P. B. (1991). **Metodología de la investigación**. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Schmelkes, S., y Águila, G. (2019). **La educación multigrado en México. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evolución de la Educación**. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019). **La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas**. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2005) **Propuesta Educativa Multigrado 2005**. Recuperado de: https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017) **Modelo Educativo Equidad e inclusión**. Recuperado de: https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019) **Ley General de Educación: artículo 8 y 9. CDMX**. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019) **Marco General de asesoría técnica pedagógica temporal por reconocimiento Educación Básica**. Recuperado

de: https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wpcontent/uploads/sites/3/2019/09/anexo-4-marco-atp-temporal_reconocimiento-2019-2020.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019). **Hacia una nueva escuela mexicana**. Perfiles educativos, 41(166), 182-190. recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>

Secretaría de Educación Pública (2020) **Programa Sectorial de Educación 2020-2024**. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

Solera, C. R. R. (2008). **Equidad de la educación en México**. Propuesta de un sistema de indicadores. Social Perspectives, 10(2), 55-79. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_EstuSociales/Carlos_Solera/Equidad.pdf

Tawil, S., Sachs-Israel, M., Le Thu, H., y Eck, M. (2016). **Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030**. Santiago de Chile, Chile: UNESCO. Recuperado de: Retrieved from https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf.

Torres, M. R. (Abril del 2015). **Escuelas multigrado, ¿escuelas de segunda?** OTRAEDUCACION. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://otra-educacion.blogspot.com/2015/04/escuelas-multigrado-escuelas-de-segunda.html?showComment=1587847687122#c7005387585972368387a>

Torres, M., Salazar, F. G., y Paz, K. (2019). **Métodos de recolección de datos para una investigación**. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2817>

UNESCO (1990). **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje**. Jomtien, Tailandia, marzo de

1990. Recuperado de: <https://www.filosofia.org/cod/c1990ept.htm#:~:text=Aprobada%20por%20la%20Conferencia%20Mundial,9%20de%20marzo%20de%201990&text=Hace%20m%C3%A1s%20de%20cuarenta%20a%C3%B1os,tiene%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%C2%BB>.

UNESCO. (2017). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Educ Med Super. 2000. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

UNESCO. (2017). **Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación**. Recuperado de: http://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

Weiss, E. (2000). **La situación de la enseñanza multigrado en México**. Perfiles educativos, 22(89-90), 57-76. Consultado el 02 de marzo de 2021, Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698200000300004&lng=es&tlng=es.

ANEXOS

Anexo 1

Datos obtenidos del INEE 2019



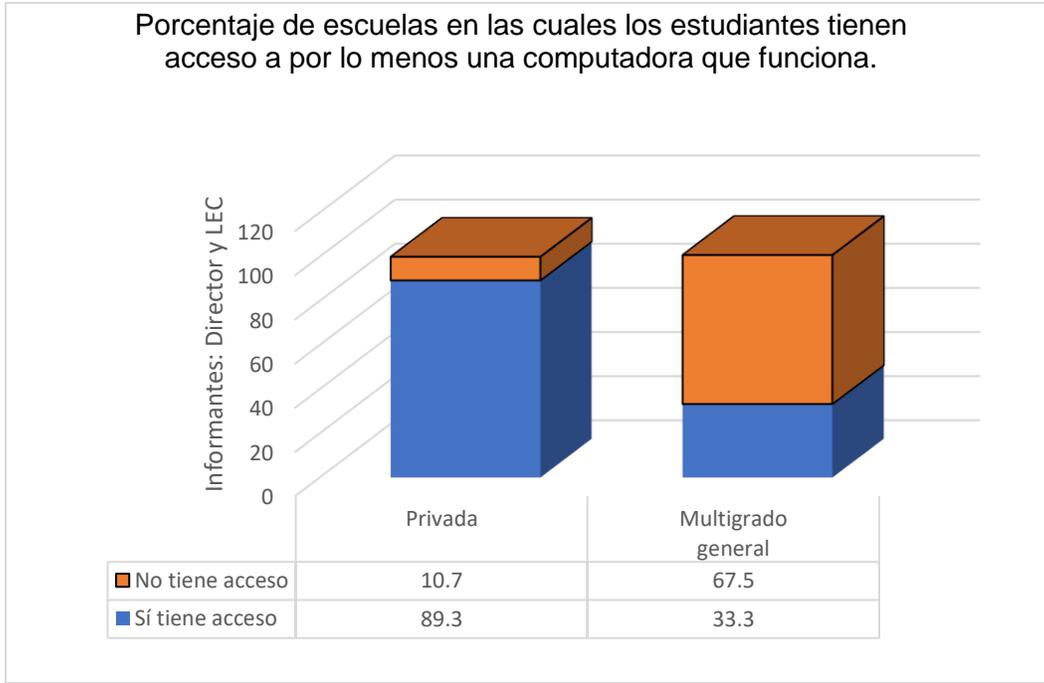
Anexo 2

Datos obtenidos del INEE 2019



Anexo 3

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



Anexo 4

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

	Lenguaje y comunicación	Matemáticas
Número de reactivos	141	147
Escuelas participantes en la muestra	3573	
Alumnos participantes en la muestra	104973	
Confiabilidad	0.891	0.905