

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS PRESENTADA POR:
ARACELI HERNÁNDEZ ROBLES**

**LAS ESCUELAS MULTIGRADO, OPCIÓN EDUCATIVA PARA
POBLACIÓN SOCIALMENTE MARGINADA. UNA PROPUESTA
PEDAGÓGICA DEL SIGLO XXI PARA EL CASO ESPECÍFICO DE
VERACRUZ.**

ASESOR DE TESIS: LIC. GILBERTO GUEVARA NIEBLA

MÉXICO DISTRITO FEDERAL 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS:

A mi asesor:

Por compartir sus conocimientos y darme la libertad de formar los míos.

LIC. GILBERTO GUEVARA NIEBLA.

A mis sinodales:

DR. MIGUEL ANTONIO ESCOBAR GUERRERO.

MTRA. MA. MERCEDES RUIZ MUÑOZ.

DRA. BEATRIZ HERNÁNDEZ ABAD.

DRA. LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO.

Por su tiempo y atenciones.

Dedicada:

A mi mamá Carmen y mi hermana Miriam.

Por todos nuestros esfuerzos.

ÍNDICE

Página

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LAS ESCUELAS MULTIGRADO (ANÁLISIS ESTADÍSTICO) | |
| 1. La educación y el sistema escolar | 4 |
| 1.1 Niveles y modalidades del sistema educativo mexicano | 5 |
| 2. Educación básica: Preescolar, Primaria y Secundaria | 7 |
| 2.1 Educación preescolar | 7 |
| 2.3 Educación primaria | 8 |
| 2.4 Educación secundaria | 8 |
| 3. Modalidades educativas del nivel primaria | 9 |
| 3.1 Modalidad general | 9 |
| 3.2 Modalidad indígena | 10 |
| 3.3 Modalidad de Cursos Comunitario | 11 |
| 4. Distribución de escuelas de educación básica (según modalidad) a nivel nacional en poblados rurales y urbanos | 12 |
| 4.1 Escuelas del nivel preescolar | 13 |
| 4.2 Escuelas primarias | 14 |
| 4.3 Escuelas secundarias | 15 |
| 5. Escuelas multigrado en el sistema escolar | 15 |
| 6. Conclusiones generales | 19 |
| CAPÍTULO 2. LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS | |
| 1. Las escuelas rurales multigrado | 21 |
| 1.1 Contexto social | 22 |
| 1.2 Los maestros | 23 |
| 1.3 Organización de la enseñanza | 25 |
| 1.4 Gestión y administración de la escuela rural | 26 |
| 1.5 Condiciones de infraestructura | 27 |
| 2. Políticas educativas para escuelas multigrado | 27 |
| 2.1 Políticas establecidas a nivel nacional | 27 |
| 2.2 Los Programas Compensatorios del CONAFE | 28 |
| 2.3 Las escuelas multigrado en los Programas Compensatorios | 29 |
| 2.4 PARE | 31 |
| 2.5 PAREB | 33 |
| 2.6 PIARE | 33 |
| 3. Conclusiones generales | 35 |

CAPÍTULO 3. REZAGO VS EFICACIA DEL SISTEMA EDUCATIVO

| | |
|--|----|
| 1. El rezago educativo | 37 |
| 2. Fuentes del rezago: Deficiencias en la cobertura educativa | 38 |
| 3. Matricula en educación básica | 42 |
| 3.1 Preescolar | 42 |
| 3.2 Primaria | 43 |
| 3.3 Secundaria | 45 |
| 4. Fuentes del rezago: Niveles de eficiencia en educación básica | 46 |
| 5. Eficiencia escolar en los niveles de educación básica | 48 |
| 5.1 Preescolar | 48 |
| 5.2 Primaria | 48 |
| 5.3 Secundaria | 49 |
| 6. Conclusiones generales | 49 |

CAPÍTULO 4. INDICADORES DE CALIDAD

| | |
|--|----|
| 1. Comprensión lectora a nivel nacional | 54 |
| 1.1 Comparación de alumnos con edad normativa y alumnos con extraedad en la prueba de español en el caso de primaria | 55 |
| 2. Habilidades matemáticas a nivel nacional | 55 |
| 2.1 Comparación de alumnos con edad normativa y alumnos con extraedad en la prueba de matemáticas en el caso de primaria | 56 |
| 3. Resultados generales | 57 |
| 4. Calidad y eficiencia educativa en las escuelas multigrado | 58 |
| 4.1 La Escuela Nueva de Colombia | 60 |
| 5. Conclusiones generales | 62 |

CAPÍTULO 5. EL CASO DE VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE

| | |
|---|----|
| 1. Veracruz | 63 |
| 1.1 Ubicación geográfica de Veracruz | 63 |
| 1.2 Actividades económicas | 63 |
| 1.3 Población urbana y rural | 65 |
| 1.4 Población indígena | 66 |
| 1.5 Esperanza de vida | 66 |
| 2. Sistema escolar Veracruzano | 67 |
| 2.1 Población escolar | 67 |
| 2.2 Las escuelas del nivel básico y las escuelas multigrado | 68 |

| | | |
|-----|---|----|
| 2.3 | Primarias multigrado | 69 |
| 3. | Eficacia educativa en Veracruz | 70 |
| 3.1 | Cobertura educativa | 70 |
| 3.2 | Eficiencia educativa | 72 |
| 3.3 | Escolaridad de la población de Veracruz | 74 |
| 3.4 | Índice de educación, desarrollo social y económico | 75 |
| 4. | Políticas educativas y las escuelas multigrado de Veracruz | 77 |
| 4.1 | Los Cursos Comunitarios y los Programas Compensatorios del CONAFE | 77 |
| 4.2 | Escuelas Normales | 77 |
| 4.3 | Propuesta multigrado 2005 | 78 |
| 5. | Conclusiones generales | 79 |

CAPÍTULO 6. EL MODELO CONAFE

| | | |
|-----|---|----|
| 1. | CONAFE | 82 |
| 2. | Programas Compensatorios | 83 |
| 3. | Educación Comunitaria | 83 |
| 3.1 | Antecedentes y contexto de los Cursos Comunitarios | 83 |
| 3.2 | Modalidades de lo Cursos Comunitarios | 85 |
| 4. | La propuesta educativa de los Cursos Comunitarios y el sistema multinivel | 86 |
| 5. | Organización curricular y pedagógica del modelo multinivel | 88 |
| 6. | Currículo basado en competencias | 89 |
| 6.1 | Ejes temáticos | 90 |
| 7. | Conclusiones generales | 93 |

CAPÍTULO 7. LA NUEVA PROPUESTA DE LA SEP PARA ESCUELAS MULTIGRADO

| | | |
|----|--|----|
| 1. | Etapas de diseño | 94 |
| 2. | Propósitos, elementos y características de la propuesta multigrado | 95 |
| 3. | Características de la propuesta multigrado | 97 |
| 4. | Las escuelas multigrado para la SEP | 98 |
| 5. | Conclusiones generales | 99 |

| | |
|-------------------------|-----|
| CONSIDERACIONES FINALES | 101 |
|-------------------------|-----|

INTRODUCCIÓN

En México ha existido hasta ahora una dramática separación entre el mundo académico (o de la investigación científica) y la esfera de la toma de decisiones (el Estado o la SEP). La presente investigación tiene un carácter aplicado. Su objetivo principal es producir conocimientos y reflexiones sobre un campo que ha sido poco atendido desde la esfera académica, como es el caso de las escuelas multigrado. Se trata de un estudio inicial, preparatorio de lo que puede constituir una investigación más amplia sobre el tema. Las escuelas multigrado recaban enorme importancia porque constituyen una modalidad de servicio educativo que se dirige a las zonas de mayor marginación social del país. Es decir, hablamos de la educación que reciben los más pobres entre los pobres. Este hecho le confiere a la presente investigación un adicional y especial interés desde el punto de vista de una ética de justicia.

El estudio está enfocado principalmente en las escuelas primarias generales multigrado de la SEP; durante el último cuarto del siglo XX, y en la política educativa del primer sexenio del siglo XXI de nuestro país. El trabajo está constituido por siete capítulos.

El primero capítulo introduce al tema y se denomina: "El sistema educativo y las escuelas multigrado". Describe el panorama general del sistema educativo nacional y ubica a las escuelas multigrado en el nivel de educación básica. Muestra datos estadísticos de las modalidades educativas de educación básica según el estrato de la sociedad al que brindan el servicio; revalora el compromiso que tienen las escuelas multigrado con un sector poco atendido en la sociedad y denota el compromiso que el Estado tiene con la educación de los más pobres del país.

El segundo capítulo: "Las escuelas multigrado en las políticas educativas". Consta de dos partes. La primera parte describe el contexto de los alumnos, los maestros, la escuela, la comunidad y la sociedad atendida por las escuelas multigrado. La segunda parte describe las políticas establecidas por el Estado, el CONAFE y la SEP

con objeto de precisar el lugar que han ocupado las escuelas multigrado en las políticas establecidas en el país, y el descuido por parte del sistema escolar en el que ha dejado trabajar a estas escuelas sin elementos dirigidos a la organización multigrado.

El capítulo tres: "Rezago vs eficacia del sistema educativo", describe el panorama educativo de la educación básica a nivel nacional, muestra el rezago educativo de las zonas rurales pobres del país y la inequidad de los servicios ofrecidos.

El cuarto capítulo: "Indicadores de calidad". Está planteado en dos partes. La primera parte, con objeto de mostrar la calidad educativa entre los sectores de la población urbana y rural en educación básica y los resultados educativos de los alumnos que están en escuelas multigrado, se muestra una síntesis del estudio comparativo realizado por el INEE en el 2005. La segunda parte tiene el objeto de demostrar que las escuelas multigrado no son sinónimo de desventaja educativa, ni una alternativa suplementaria o remedial; describe que las escuelas multigrado tienen resultados educativos en la población escolar iguales o mejores que las escuelas generales, con base a recientes investigaciones en salones multigrado del país.

El capítulo cinco: "El caso de Veracruz de Ignacio de la Llave". Tiene el objeto de dar un panorama micro a nivel nacional de lo que representa el multigrado en varios estados del país y las oportunidades de desarrollo que puede generar la escuela multigrado en la población, en relación con un sistema integral para el desarrollo de la población. El estado de Veracruz fue elegido por los porcentajes contrastantes que tiene a nivel nacional: la economía del estado, la dispersión de las comunidades rurales, el nivel educativo de la población mestiza e indígena, y el mayor número de escuelas multigrado a nivel nacional.

El capítulo seis: "El modelo de CONAFE". Es un punto comparativo que amplifica el quehacer del multigrado, refuerza el séptimo capítulo. Describe la acción del CONAFE en las poblaciones rurales, la implementación de una estrategia dirigida a grupos multigrado y lo que representa hoy en día el sistema de Cursos Comunitarios en México.

El capítulo siete: "La nueva propuesta multigrado 2005". Describe las características principales de la alternativa pedagógica hasta ahora establecida para las escuelas primarias generales que operan como multigrado en todo el país. Se muestran los alcances, los retos y las expectativas que tiene la SEP ante esta propuesta.

La investigación muestra las deficiencias del sistema escolar en específico en las escuelas ubicadas en las regiones más pobres del país, describe las dificultades que han tenido las escuelas para trabajar con el modelo multigrado; denota que las escuelas multigrado si son equipadas adecuadamente pueden lograr mejores resultados educativos, pues diversas investigaciones dirigidas por CONAFE y la SEP, e investigaciones realizadas por otros países declaran que pueden brindar educación de calidad (acorde con las nuevas pedagogías de la educación que ponen énfasis en el aprendizaje autónomo, significativo, en las habilidades sociales y la interculturalidad).

El interés por estas escuelas proviene de una situación empírica en escuelas multigrado de regiones marginadas, aisladas y dispersas ubicadas entre la frontera de Oaxaca y Veracruz. La marginación social, el pensamiento e ideas de la población, el descuido del medio ambiente, las problemáticas familiares y de la misma comunidad, necesitan ser atendidas, abordadas y apoyadas con mejores servicios y programas dirigidos al desarrollo de la población y sus comunidades.

La educación es imprescindible para el desarrollo y mejores formas de vida de la población, esta idea sostiene la investigación que he realizado sobre la precariedad de los servicios educativos ofrecidos en las regiones rurales y en especial en las escuelas multigrado del país. Considero que la articulación entre la investigación y las estrategias educativas establecidas en el país deben estar en sintonía con los programas nacionales de desarrollo, para que los resultados tengan congruencia beneficien a la población y contribuyan al desarrollo del país.

CAPÍTULO 1. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LAS ESCUELAS MULTIGRADO (ANÁLISIS ESTADÍSTICO).

LA EDUCACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR

En toda civilización humana, la educación ha y seguirá siendo una actividad ineludible y propia del hombre. La educación es factor determinante para la adquisición de conocimientos y formación social del hombre; es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; provee la transformación y desarrollo de la sociedad; y es proceso permanente que contribuye a la mejora del individuo y la humanidad.

En México la educación es un derecho inalienable de los ciudadanos, garantizado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículo tercero). Todo individuo tiene derecho a demandar y recibir las mismas oportunidades de acceso y calidad, en la oferta educativa (en lo que se refiere a educación básica).

El gobierno encabezado por Vicente Fox Quesada, busca garantizar (según lo establecido en el Plan Nacional Educación 2001-2006) el acceso, el proceso y el logro educativo de todos los niños y jóvenes mexicanos, a una educación básica gratuita, laica, democrática, nacionalista y fundada en el conocimiento científico.

El objetivo nacional de la educación básica establecido en el Plan Nacional de Educación en el sexenio 2001-2006 (p.105) es: que todos los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela lo que necesitan para su desarrollo personal y para convivir con los demás; que las relaciones que en la escuela se establezcan se sustenten sobre la base de respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia, que favorezcan la libertad, que contribuyan al desarrollo de la democracia y al crecimiento de la nación.

El Estado a través de la federación, los estados y los municipios deberá ofrecer e impartir educación preescolar, primaria y secundaria que constituyen los niveles de educación básica obligatoria.

El sistema educativo mexicano está compuesto por seis niveles educativos correspondientes a los estadios de aprendizaje de los niños y jóvenes: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior;¹ cada nivel educativo, se diversifica en modalidades educativas dirigidas a diferentes sectores de la sociedad.

En el cuadro de abajo se muestra la estructura del sistema educativo nacional mexicano.

Niveles y modalidades del sistema educativo mexicano

| | | | | | | | |
|------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------------------|-------------------|-------------------------|-----------------|
| EDAD | De 45 días a 5 años y 11 meses | 4 a 5 AÑOS | 6 a 14 AÑOS | 12 a 16 AÑOS | 16 a 19 AÑOS | 20 a 24 AÑOS | |
| | INICIAL | PREESCOLAR | PRIMARIA | SECUNDARIA | BACHILLER | SUPERIOR | |
| DURACIÓN | 3 Grados; 3 años | 3 Grados; 3 años | 6 Grados; 6 años | De 2 a 3 Grados; de 2 a 3 años | De 4 a 5 años | Licenciatura Posgrado | |
| | | | | | | Variable | |
| MODALIDAD | | General | General | General | General | Normal | Especialización |
| | | Indígena | Indígena | Telesecundaria | Técnico | Universitaria | Maestría |
| | | Cursos Comunitarios | Cursos Comunitarios | Cursos Comunitarios | Profesional Medio | Tecnológica | Doctorado |
| | | Cendi | Adultos | Técnica | | | |
| | | | Trabajadores | | | | |
| | | | Adultos | | | | |

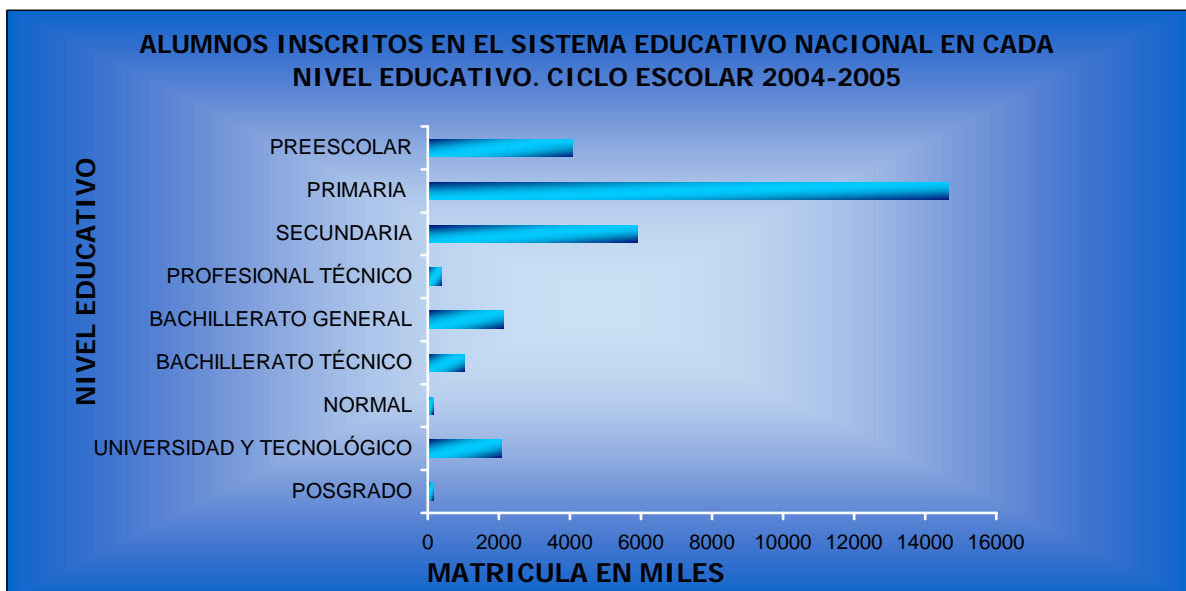
La educación superior está compuesta por licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura; comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades. El

¹ El sistema educativo nacional sustentado en el artículo 39, de la ley General de Educación. Ofrece servicios de educación especial y de capacitación para adultos. La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas. La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población.

nivel medio-superior antecede a la educación superior, comprende al bachillerato y a los demás niveles equivalentes a éste; así como a la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. La educación del tipo básica está compuesta por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La educación inicial no corresponde a los niveles de educación básica obligatoria.

La importancia trascendental de la educación básica estriba en que a lo largo de los años ha atendido y atiende al mayor número de estudiantes en el sistema educativo; asimismo que para la mayoría de los mexicanos, representa el término de su instrucción formal; además que constituye la plataforma para un mejor aprovechamiento de toda educación posterior.

Un ejemplo para ilustrar lo anterior se muestra en la gráfica de abajo, en que el mayor número de alumnos se concentra en el nivel de educación básica, (destaca el nivel de primaria). Matrícula inscrita al inicio del ciclo escolar 2004–2005 (Secretaría de Educación Pública, SEP).



Fuente: Anexo del Quinto Informe de Gobierno 2005. INEE, 2005.

La duración de la educación obligatoria se ha ampliando paulatinamente, en el avance histórico del país. La educación básica comprende actualmente 12 grados de escolaridad. En 1867 se estableció la obligatoriedad de la educación primaria elemental, que abarcaba tres grados de escolaridad, en 1940 se amplió a seis años, en 1993 se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, y en 2002 la del preescolar (Plan Nacional de Educación Preescolar, 2004, p. 17).

EDUCACIÓN BÁSICA: PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA

La política de modernización educativa de 1989-1994 estableció los lineamientos y mecanismos para la articulación de los ciclos de preescolar, primaria y secundaria, toma en cuenta los objetivos generales de la educación, las etapas de desarrollo del ser humano, las metodologías de trabajo, las condiciones y necesidades de la sociedad. De acuerdo a ello está configurada actualmente la educación básica.

Educación preescolar

En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece la obligatoriedad del nivel preescolar, estipula: "Es obligación de los padres o tutores y derecho de los niños cursar la educación preescolar a partir de los tres 3 años de edad cumplidos".

El preescolar constituye la base de los niveles educativos subsecuentes; por ello debe facilitar la articulación pedagógica con la primaria. Está constituido por tres grados: primero, segundo y tercero; el primer y segundo grado atienden a niños de cuatro años; el tercero, a los de cinco.

El objetivo general de la educación preescolar es desarrollar la autonomía, la identidad personal y nacional, los valores culturales, estimular sistemáticamente el desarrollo y desenvolvimiento integral del niño en un contexto pedagógico adecuado

a sus características y necesidades sociales; promover formas sensibles de relación con la naturaleza que preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones; la socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos que le ofrezcan oportunidades de realización individual; así como el acercamiento a los distintos campos del arte. El preescolar se brinda en modalidad general, indígena y cursos comunitarios (Plan Nacional de Educación Preescolar, 2004).

Educación primaria

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece el carácter obligatorio de la educación primaria. Por ser éste el nivel educativo base de la formación de los mexicanos, es el nivel más fortalecido por el Estado mexicano, pues su importancia fluctúa desde el inicio del XX. La primaria para los niños de 6 a 12 años es obligatoria. Este nivel se cursa en seis años (seis grados). Se imparte en los medios urbano y rural, con tres modalidades diferentes para estos sectores: *escuelas generales, escuelas indígenas y cursos comunitarios* del Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es propedéutica (es decir, previa e indispensable) para la educación secundaria, (Sistema Educativo Mexicano, 2006).

Educación secundaria

La educación secundaria es obligatoria de acuerdo con el artículo tercero. La secundaria se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Es propedéutica, para iniciar estudios en el nivel medio profesional o medio superior.

La educación secundaria amplía y profundiza los contenidos de los niveles precedentes con el doble propósito de sentar las bases para la vida productiva y de

preparar a los estudiantes para proseguir estudios en el siguiente nivel. Tiene el compromiso de responder a las expectativas y necesidades de la sociedad y afirmar la identificación de los estudiantes con los valores nacionales. Según la modalidad educativa se puede cursar en secundarias generales, telesecundarias, secundarias técnicas, cursos comunitarios y secundarias abiertas (Plan Nacional de Educación Secundaria, 2001-2006).

MODALIDADES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIA

Para garantizar los derechos sociales y educativos de los sectores más pobres del país frente a las diferencias sociales, culturales y económicas de la sociedad, el sistema educativo ha diversificado las modalidades de la oferta educativa de acuerdo al contexto y las necesidades de la población. A continuación describo las modalidades educativas del nivel de primaria: modalidad general, indígena y cursos comunitarios. En 2004 del total 98,178 escuelas primarias del país; 77.55 por ciento eran de organización general, 9.9% escuelas indígenas y 12.7% cursos comunitarios (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE, 2005).

Modalidad general

La modalidad general corresponde al tipo de escuelas graduadas que ofrecen educación por grados según la edad de los alumnos y especificidad de su aprendizaje; cada grado es atendido por un maestro (o más) y el enfoque educativo corresponde a la cultura nacional, por ello se les denomina nacionales, (porque van dirigidas para toda la población y sectores de la sociedad), el mayor porcentaje de escuelas privadas corresponde a esta modalidad. Queda de más especificar que la lengua que prevalece en estas escuelas es el castellano, sin embargo en la mayoría de escuelas privadas se les enseña como segunda lengua inglés, francés o alemán. Estas escuelas operan con la normativa o con los planes y programas de estudio de la SEP. La mayor concentración de las escuelas primarias generales del país se

establece normalmente en comunidades grandes denominadas zonas urbanas,² como el Distrito Federal, Nuevo León, Coahuila y Morelos que por su constitución cuentan con los mejores servicios de infraestructura de salud y educación. (Las zonas urbanas tienen los porcentajes más bajos de escuelas de modalidad indígena y cursos comunitarios, (INNE, 2005).

Modalidad Indígena

La educación indígena como propuesta alternativa para los pueblos indígenas se ha desarrollado en tres etapas distintivas. La primera etapa (1950-1980) constituyó un enfoque unidimensional pedagógico, pues la enseñanza se centró en la alfabetización en castellano, dejando de lado oculto la cultura de los pueblos de habla indígena. La segunda etapa (1980-1990) con el establecimiento de la Dirección General de la Educación Indígena del Ministerio de Educación (emergida a partir del movimiento indígena de la década de los años setentas, la toma de conciencia de los maestros y con apoyo de las propias comunidades), se instaura la educación bilingüe o bicultural, adaptada a las necesidades de la zona. En esta etapa se procuró que las poblaciones conservaran su lengua materna, además de la enseñanza del castellano, (la propuesta era que la instrucción fuese en lengua materna durante los dos primeros años de la escuela primaria, después del tercer curso, se introdujera gradualmente el español, y hacia el sexto grado, que la instrucción fuera predominantemente en español). Con esto se buscaba un equilibrio en la enseñanza de las dos lenguas, (Schmelkes, 2002). Por último, la tercera etapa correspondiente al último cuarto del siglo XX, es la educación intercultural bilingüe, especificada en el discurso como reconocimiento a la riqueza que constituye para el país y la humanidad la existencia de otras culturas, lenguas y formas de pensamiento. La educación intercultural bilingüe busca fortalecer la educación enfocada al conocimiento y valoración de la

² Zona Urbana: según la prescripción oficial son aquellas cuyo territorio contiene más de 2 500 habitantes.

propia cultura, lengua y tradiciones de los diferentes grupos étnicos del país además del conocimiento del contexto nacional, (Gallardo, 2004).

Las escuelas indígenas se ubican en las zonas indígenas del país y en poblaciones de 1 a 500 habitantes.³ Los Estados: Veracruz, Guerrero, Oaxaca y Chiapas, tienen los mayores índices de escuelas indígenas o cursos comunitarios, asimismo mantienen los porcentajes más bajos en presencia de escuelas de modalidad general (en comparación con porcentajes de otras entidades del país), (INEE, 2005).

Modalidad de Cursos Comunitarios del CONAFE

Los Cursos Comunitarios del CONAFE ofrecen los niveles correspondientes a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en poblaciones rurales con menos de cien habitantes. La mayoría de estos poblados están dispersos en la geografía de algunas entidades del país, donde faltan centros educativos generales. Los Cursos Comunitarios cuentan con la modalidad de “campamento”: tienen el objetivo de llevar educación, a las familias que migran a una región para trabajar en actividades relacionadas con el campo. Estas familias a menudo migran con sus hijos y es por ellos que se conforman los campamentos del CONAFE. Los campamentos generalmente están integrados por niños de diferentes etnias, lenguas y lugares de procedencia distintos y tienen un calendario de trabajo diferente al establecido por la SEP, (Guerra, 2000, p. 33).

Los Cursos Comunitarios por el número de alumnos, y por la proporción de población atendida, tienen su campo de acción en escuelas no convencionales de una sola aula, no trabajan con maestros formalmente sino con jóvenes graduados de secundaria o bachillerato que prestan servicio como *Instructores Comunitarios*. Los instructores son capacitados para trabajar con grupos de 5 a 20 niños de diferentes grados escolares, y la comunidad. Los Cursos Comunitarios tienen la ventaja de ofrecer la

³ Zonas rurales: según la prescripción oficial son aquellas cuyo territorio contiene menos de 2 500 habitantes.

primaria completa a estas poblaciones. Actualmente CONAFE cuenta con 45, 000 Cursos Comunitarios a nivel nacional (Meléndez, 2005),⁴ su presencia es predominante en comunidades de 1 a 500 habitantes con un porcentaje mayor al ochenta por ciento frente al total de las escuelas generales que hay en menor proporción en las zonas rurales a nivel nacional, (INEE, 2005).

DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA (SEGÚN MODALIDAD) A NIVEL NACIONAL EN POBLADOS RURALES Y URBANOS.

El sistema educativo mexicano contempló cerca de 300, 000 escuelas de todos los niveles y modalidades educativas; 208, 830 eran centros de educación básica en el ciclo escolar 2004–2005 (INEE, 2005, p.28). Veracruz, el estado de México, Chiapas, Jalisco, Oaxaca, Puebla, Michoacán y Guerrero, tienen a nivel nacional cerca del cincuenta por ciento de las escuelas de todos los niveles educativos y de educación básica. En el cuadro de abajo se muestra a los estados con mayor número de escuelas de todos los niveles y de educación básica.

| ESTADO | No. De escuelas de todos los niveles en ciclo escolar 2004-2005 | No. De escuelas de educación básica en ciclo escolar 2004-2005 |
|-------------------------|--|---|
| VERACRUZ | 21 388 | 19 592 |
| ESTADO DE MÉXICO | 19 412 | 17 960 |
| CHIAPAS | 16 736 | 16 106 |
| JALISCO | 12 284 | 11 547 |
| OAXACA | 12 158 | 11 528 |
| PUEBLA | 12 114 | 10 616 |
| MICHOACÁN | 11 212 | 10 758 |
| GUERRERO | 10 179 | 9 764 |

Fuente: www.sep.gob.mx (24 enero 2006)

⁴ Maria Teresa Meléndez Irigoyen: Jefe de Proyecto de Capacitación, de la Subdirección de Planeación y Operación de la Unidad de Programas Compensatorios del CONAFE, (Inédito).

Las escuelas de educación básica de modalidad general, indígena y cursos comunitarios, están dispuestas en el país principalmente entre el sector social más pobre y el sector social más favorecido. El sector más pobre de la población habita en zonas alejadas y dispersas; la población más favorecida se ubica en zonas urbanas. Las modalidades educativas dirigidas a la población pobre cuentan con menos recursos y servicios de calidad educativa, contrariamente de la situación de las escuelas urbanas.

Escuelas del nivel preescolar

Los centros educativos de educación preescolar de modalidad general y los Cendi, (predominan en número en el nivel); están establecidos principalmente en las zonas urbanas. La modalidad de preescolar comunitario, es el segundo con mayor concentración de preescolares; sin embargo el preescolar comunitario y las escuelas indígenas tienen menor presencia en las zonas urbanas y mayor en las rurales.

| Modalidad | No. Escuelas | Porcentaje de escuelas en poblados de 1 a 2499 hab. | Porcentaje de escuelas en poblados de 2500 a 15000 hab. |
|-------------------------------|---------------------|--|--|
| Preescolar Cendi | 1 457 | 3.6 | 96.4 |
| Preescolar General | 52 615 | 47.4 | 52.6 |
| Preescolar Indígena | 9 096 | 89.9 | 10 |
| Preescolar Comunitario | 16 276 | 95.4 | 4.7 |

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

Escuelas primarias

El número de escuelas primarias de modalidad general es mayor que el de los cursos comunitarios y primarias indígenas. Las primarias generales están situadas significativamente en los poblados rurales, pero con mayor porcentaje en las zonas urbanas.

Las escuelas generales sobresalen por encima de los cursos comunitarios y la modalidad de escuelas indígenas en número a nivel nacional. Los cursos comunitarios están en los poblados rurales con presencia significativa cercana al cien por ciento, respecto a las otras modalidades educativas, a nivel nacional. (Vale la pena recalcar que los cursos comunitarios atienden también un porcentaje importante de población indígena)

| Modalidad | No. Escuelas | Porcentaje de Escuelas en poblados de 1 a 2499 hab. | Porcentaje de Escuelas en Poblados de 2500 a 15000 hab. |
|----------------------------|---------------------|--|--|
| Primaria General | 76 067 | 53.1 | 47 |
| Primaria Indígena | 9 691 | 93.1 | 6.9 |
| Cursos Comunitarios | 12 420 | 95.6 | 4.4 |

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

Escuelas secundarias

La telesecundaria es la modalidad por excelencia dirigida a la población rural, se encuentra en poblados dispersos, rurales o semirurales. Estas escuelas representan la oportunidad educativa para la población joven rural.

El número de telesecundarias es mayor que el de las secundarias generales, secundarias técnicas y secundarias comunitarias; el porcentaje de telesecundarias en las zonas rurales es mayor al noventa por ciento.

| Modalidad | No. Escuelas | Porcentaje de Escuelas en Poblados de 1 a 2499 Hab. | Porcentaje de Escuelas en Poblados de 2500 a 15000 Hab. |
|-------------------------------|---------------------|--|--|
| Secundaria General | 9 817 | 13.2 | 86.8 |
| Secundaria Técnica | 4 235 | 25 | 74.9 |
| Telesecundaria | 16 424 | 90 | 10 |
| Secundaria Comunitaria | 376 | 98.6 | 1.3 |

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

ESCUELAS MULTIGRADO EN EL SISTEMA ESCOLAR

La creación de una primaria general, requiere una demanda mínima y estable de – treinta o más - niños que asistan a ella; si no hay suficientes niños en cada uno de los seis grados de la enseñanza primaria, no podrá haber un docente para atender al

menos un grupo de cada grado (INEE, 2005). En México hay un gran número de pequeñas y dispersas comunidades rurales distribuidas en las entidades del país. En el año 2000 había sólo 3, 041 localidades urbanas; 13, 993 localidades rurales de a 2 449 a 500 habitantes y 196,191 con menos de 250 habitantes, la situación ha dificultado al Estado la creación de planteles grandes que den todos los servicios y atención a un número mayor de alumnos en varios grupos de cada grado y nivel. En las tres últimas décadas se ha realizado en estas zonas acciones para el fortalecimiento del sistema educativo como el caso del CONAFE y los cursos comunitarios que intentan remediar la inequidad de la oferta educativa del sistema general en las poblaciones más alejadas del país. Los Cursos Comunitarios de CONAFE ofrecen educación sólo a las comunidades rurales que tiene menos de 100 habitantes.

Sin embargo el número de escuelas unitarias –que operan con un solo docente- no sólo pertenecen a los cursos comunitarios, pues los poblados mayores de 100 habitantes y menores de 2 499, quedan fuera del margen de atención del CONAFE. En estos lugares la SEP se ha encargado de poner en disposición de la población pequeñas escuelas generales; estas no cubren los lineamientos para fungir íntegramente como lo establece la modalidad, para que un maestro atienda a un grupo debe tener un mínimo indispensable de población, sino existe suficiente número de niños en una localidad o zona, las escuelas generales operan como multigrado.

Se considera escuela multigrado, aquella escuela general que cuenta con uno o hasta cinco maestros. En los datos básicos del sistema escolar mexicano se ha distinguido sólo a las modalidades de educación básica, (general, indígena y curso comunitario) por la población a la que están dirigidas y por la ubicación (zonas urbanas y rurales) principalmente. Aunque las primarias generales multigrado funcionan de diferente forma que las escuelas generales, no las diferenció el sistema educativo, en la

planeación educativa respecto a las demás, por varias décadas. Las escuelas indígenas multigrado también enfrentaron esta situación

En el nivel de primaria las escuelas de todas las modalidades: generales, indígenas y cursos comunitarios del país contempladas en el ciclo escolar 2004-2005 (4 de cada 10), 44% son multigrado respecto a las demás. Los cursos comunitarios por prescripción oficial en todos los casos son multigrado y unidocentes.

En el cuadro de abajo se explica el número total de escuelas primarias en todas las modalidades del servicio y el porcentaje de escuelas que son multigrado respecto a las escuelas que operan con seis o más maestros.

| PRIMARIAS QUE OPERAN COMO MULTIGRADO. SEGÚN MODALIDAD A NIVEL NACIONAL 2004 – 2005. | | |
|--|--------------|---|
| | TOTAL | Porcentaje respecto a las primarias generales.⁵ |
| General | 25 045 | 32.9 % |
| Indígena | 6 185 | 63.8 % |
| Comunitaria | 12 420 | 100.0% |
| Total | 43 650 | 44.5 % |

Fuente: Estimaciones a partir de la base de datos del inicio del ciclo escolar 2004-2005. INEE, 2005, p.55.

Las escuelas multigrado constituyen casi el 50% de escuelas primarias en el sistema educativo del país. Cerca de un cuarto de escuelas generales operan como multigrado y están establecidas principalmente en las zonas rurales de las entidades con mayor marginación, dispersión poblacional y con mayores porcentajes de población indígena.

⁵ Escuelas que cuentan con uno o más maestros para cada grado escolar.

La mayoría de las escuelas multigrado son unidocentes, es decir que cuentan con un sólo maestro para todos los grados escolares o para toda la escuela; las escuelas pentadocentes que cuentan con cinco maestros máximo son menos, (SEP, 2004).

En 1996, en prácticamente ningún estado del país el porcentaje de las escuelas con un solo maestro era inferior al 5%; en 5 de ellos las escuelas unitarias constituían de 10 a 20%; en más de la mitad de los estados (17), de 2 a 3 de cada 10 escuelas sólo contaban con un docente y, había cuatro estados (Chiapas, Chihuahua, Durango y Zacatecas) que registraban porcentajes superiores al 30% (García, 2003 p.37).

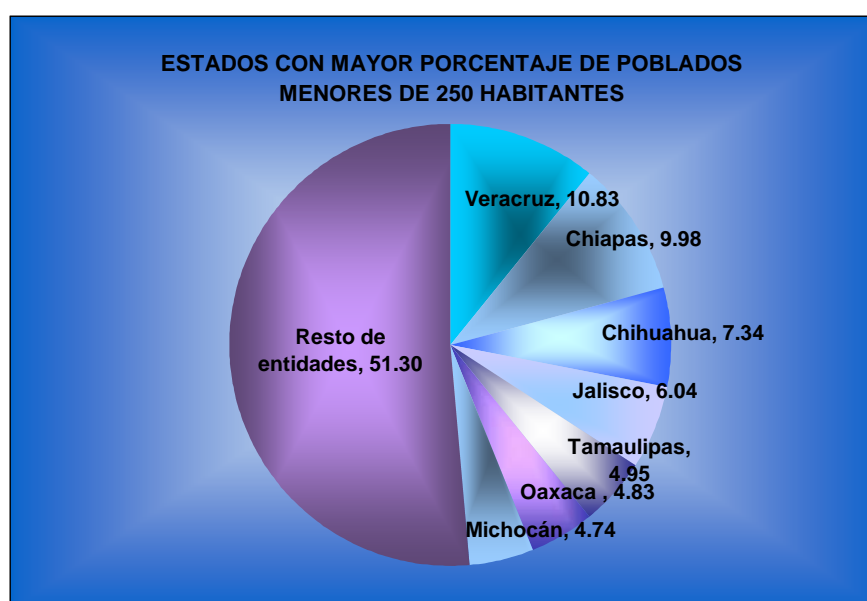
En el cuadro de abajo se explica el número de escuelas que cuentan con de uno hasta cinco maestros a nivel nacional; el número de maestros y el número de alumnos a los que atienden. Las escuelas que cuentan con uno hasta dos maestros son más que aquellas que cuentan con más de tres más maestros, según datos de la SEP en el ciclo escolar 2004-2005.

| ESCUELAS | TIPO DE ORGANIZACIÓN | MAESTROS | ALUMNOS |
|-----------------|-----------------------------|-----------------|----------------|
| 11 124 | Unitarias | 11 124 | 245 136 |
| 11 962 | Bidocentes | 23 924 | 498 990 |
| 8 128 | Tridocentes | 24 384 | 540 910 |
| 3 558 | Tetradocentes | 14 232 | 317 295 |
| 2 576 | Pentadocentes | 12 880 | 280 950 |
| 37 348 | TOTAL | 86 544 | 1, 883 281 |

Fuente: SEP 2004-2005.

CONCLUSIONES GENERALES

La dispersión de la población en México incrementa año con año (INEE, 2005). En México el fenómeno de dispersión poblacional es alto sin embargo se concentra en los sectores más pobres del país; tan sólo siete estados del país concentran el mayor porcentaje de dispersión poblacional. En el cuadro de abajo se muestra las entidades con más dispersión de población en el año 2000.



Fuente: XII censo de población y vivienda 2000 INEGI.

Las entidades federativas que tienen a nivel nacional mayor índice de dispersión poblacional, mayor proporción de población indígena y mayor proporción de comunidades pequeñas, cuentan con el mayor número de escuelas primarias a nivel nacional, por el número mayor de pequeños establecimientos escolares con los que cuentan: escuelas multigrado, cursos comunitarios y escuelas indígenas; en comparación con el número de escuelas grandes que facilitan la atención a un número mayor de alumnos, (INEE, 2005). El Distrito Federal tiene un importante número de centros escolares grandes debido a la tasa de población. La dispersión de la población de la capital del país es de cero por ciento.

Las escuelas multigrado tienen un porcentaje significativo respecto a las escuelas de organización general, en especial en las zonas rurales y zonas marginadas del país. Es bien sabido que los mejores recursos y servicios de calidad –económicos, humanos y materiales-, se concentran en las regiones de fácil acceso, como las zonas urbanas, no así en los lugares más alejados y dispersos (zonas rurales) donde habita la población rural e indígena que se encuentra en situación de desventaja social.⁶

Aproximadamente el cincuenta por ciento de escuelas multigrado (48.7%), se concentran tan sólo en siete Estados del país: Veracruz, Chiapas, Chihuahua, Jalisco, Tamaulipas, Oaxaca y Michoacán.

La irregularidad y las limitaciones en los servicios ofrecidos a consecuencia de un pobre enfoque pedagógico y cultural inadecuado, en el intento de reproducir con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias el modelo genérico de la escuela urbana o general (Poder Ejecutivo Federal 1995 en: Schmelkes, 2002, p.177), ha ocasionado que las escuelas multigrado sean de baja o casi nula calidad educativa para la población que amerita mejores servicios educativos en el país. El Estado debe poner sustantivo interés en las políticas aplicadas para la población multigrado para hacerle válido su derecho a recibir educación de calidad.

Sería idóneo considerar a la escuela multigrado como una modalidad más del sistema educativo nacional, dada la diferente forma de atención que otorga a la población estudiantil; además para que estas escuelas sean dotadas de la misma capacidad institucional que las demás modalidades. Es decir que se consideren planeaciones, programas y métodos estratégicos dedicados sólo para el multigrado y un respaldo institucional que refuerce su quehacer pedagógico.

⁶ Las zonas urbanas según la prescripción oficial cuentan con más de 2500 habitantes y las zonas rurales con menos de 2499.

CAPÍTULO 2. LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO

La combinación de varios niños de diferentes edades, grados y niveles educativos en un sólo grupo con un maestro a cargo no es un concepto nuevo. El período educativo de 1920 a 1940 encabezado por José Vasconcelos se conoce como época de oro de la educación rural mexicana, las escuelas rurales tenían la característica de reunir en un sólo salón a los miembros de una comunidad, la mayoría de ellas eran unidocentes; lograban atender y brindar educación básica y completa a las comunidades más recónditas de del país.¹

Las escuelas rurales eran lideradas por maestros (que radicaban o llegaban a residir en la comunidad; tenían conocimientos básicos de lectura, escritura, cuentas básicas y significativo adiestramiento en el arte de enseñar), trabajaban con un enfoque totalmente pedagógico conocido como desarrollista y globalizado; difundían conocimientos prácticos e impulsaban la organización de la comunidad para mejorarla y atenderla en todos los aspectos; así que los maestros no sólo se limitaban a la enseñanza de la escritura y la aritmética, su acción iba más allá del aula, centraban el papel de la educación en conocimientos técnicos, prácticos, en valores y culturales para la sociedad. Las escuelas rurales eran una “casa del pueblo” donde se ponía en práctica las ideas de la “educación para la vida” o “educación socializadora” y “la enseñanza para la acción” (CONAFE-CINVESTAV, 1990, p. 13).²

¹ José Vasconcelos, puso eminente interés en la educación del pueblo mexicano. La concepción vasconcelista de la educación estuvo siempre impregnada de humanismo redentor, antiutilitarista. Su función no era proporcionar herramientas del quehacer práctico sino fundar una nueva civilización. La educación indígena para él constituía la base fundamental para sacar de la marginalidad a ese sector numeroso de población-, además la educación rural, la educación técnica para las urbes y la educación normal (Guevara, 1990, p. 38-40).

² En estas escuelas nunca se sabe dónde termina la escuela y principia el pueblo, ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza lo escolar. Porque como agencia social, esta escuela es una con la comunidad. La casa del pueblo se llamó al principio, de hecho siguió siéndolo y también pedimos

De 1945 a varias décadas después, las escuelas de las zonas rurales de México, en especial las pertenecientes a la población indígena no fueron tomadas en cuenta sistemáticamente por las políticas oficiales. El Estado universalizó la educación primaria y unificó a las escuelas urbanas con las escuelas rurales con un modelo homogéneo de enseñanza, que no contempló a quien se educaba, para qué y cómo, lo que terminó por degradar el enfoque educativo de las escuelas rurales; convirtiéndolas en un desastroso y desalentador intento de escuelas academicistas urbanas pues la desigualdad y las diferentes formas de vida de la población de estas zonas, las dejó sin los medios y recursos para competir en el nuevo escenario (Prawda en Grajales, 2000, p. 79).³

En el caso de las escuelas multigrado a inicios del siglo XXI el manejo de los programas de enseñanza de las escuelas primarias de organización general incluían a las escuelas multigrado; los maestros no contaban con capacitación alguna sobre el manejo del grado múltiple, no solían recibir preparación especial para este contexto y muchas veces todavía no cuentan con material de apoyo diseñado para sus circunstancias de trabajo.

Contexto social

La principal fuente de ingresos de la población rural proviene del trabajo del campo, algunas familias sólo viven de los recursos de sus tierras y otras actividades relacionadas con el campo como el pastoreo o cría de animales, la pesca, etcétera, que proporcionan los insumos de alimentación y vida; los niños por lo regular ayudan con los quehaceres del campo y el hogar. Las ganancias

que el pueblo sea la casa de la escuela. Moisés Sáenz, maestro comunitario (CONAFE-CINVESTAV, 1990, p.14.)

³ El Plan Nacional de 1977 plantea como política prioritaria la universalización de la Educación primaria, extenderse a las zonas de menor desarrollo educativo.

económicas y alimenticias que se obtienen de las actividades en el campo, no aseguran las necesidades básicas de vida de una familia en el transcurso de un año (Uttech, 1998, p. 12).

La migración: desplazamiento de miembros de una familia (por lo general los hombres: padres hermanos e hijos) y/o familias completas de un país a otro, principalmente por razones económicas (pobreza de sectores de la sociedad en especial los habitantes del sur de México y la falta de trabajo bien remunerado en el país) es un hecho constante en las zonas rurales (INNE, 2005). En las ciudades de otro estado u otro país, los empleos mejor remunerados los obtienen las personas con más escolaridad, quedándoles a los migrantes como única opción emplearse en labores duras y poco remuneradas; situaciones que fortalecen el círculo de pobreza y marginación. Algunas comunidades en proceso de urbanización, generan fuentes de trabajo especializado demandante de gente más instruida; acrecientan los costos de los bienes primarios de vida; ocasiona que los miembros más pobres de estos lugares se retiren y conformen nuevas comunidades a lugares donde es difícil el acceso. Otro tipo de migración común es la migración temporal de familias completas que cambian de residencia de un estado o a otro, en temporadas de siembra para trabajar; los niños por lo regular acompañan a sus padres y se alejan por largo tiempo aunque el interés que generalmente tienen las familias para llevar a sus hijos a la escuela se contrapone con el calendario escolar. Algunos niños por esta razón ingresan después de iniciar el curso escolar; una vez inscritos, son estos niños los más proclives a reprobar, repetir y a desertar de la escuela (Ezpeleta y Weiss, 1996).

Los maestros

Por lo regular los maestros recién egresados del servicio o los castigados, son mandados a estos lugares, no se les previene en relación al contexto y a las cuestiones de carácter sociológico, así, las condiciones de su llegada y estancia en estos lugares no son las mejores (Uttech, 1998). La precariedad del escenario

eleva en primera instancia la necesidad de buscar un poblado próximo con las mínimas condiciones de vida para instalarse (pues en la mayoría de los casos las comunidades no cuentan con estos servicios), de esta manera los traslados de los maestros a la escuela son largos pues para llegar a la escuela hay que caminar o en el mejor de los casos esperar el precario transporte de la comunidad que va por caminos de terracería en malas condiciones; en segunda instancia el poco arraigo que llegan a tener los maestros por la comunidad los hace no retroceder en el deseo de cambiar de trabajo a lugares con más y mejores servicios. En consecuencia es frecuente la rotación del personal y el abandono de los alumnos por semanas o meses. En el caso de la escuela unidocente la ausencia de un maestro significa días sin clases; si se cuenta con dos maestros la escuela bidocente tendrá que trabajar como en unidocente.

Las cuestiones administrativas, burocráticas, sindicales, las actividades de carácter cultural y social, las asesorías, la participación en cursos, los llamados a la supervisión, el llenado de las formas IAE, los días de pago, la llegada tarde del maestro, como del alumno, la prolongación del recreo, la limpieza del aula y la salida anticipada les dan razones justificadas institucionalmente o por fuerza de la costumbre a los maestros a faltar y/o a no dar clases. Así de los 200 días de trabajo estipulados por la ley disminuyen de 150 a 100 días de unos cuantos maestros, algunos bajan la cifra hasta 80. En consecuencia el tiempo efectivo de enseñanza obligatorio de 800 horas es reducido a 450 horas, con los más cumplidos y en 160 horas con maestros incumplidos, cabe especificar que el tiempo es dividido entre cada grado de la escuela, lo que significa que cada grado obtiene menos horas de clase, que las que debería tener.

En un salón multigrado normalmente no se aborda más allá del 50% de los contenidos del plan y programas de estudio vigentes. Se reconoce que lo anterior resulta más grave en el caso de la escuela unitaria, donde el maestro cumple con la doble tarea de atender el grupo y fungir con las tareas administrativas de director, (Ezpeleta y Weiss, 1996).

Organización de la enseñanza

El tiempo establecido a las horas de clase, reducido por causas externas de la situación del aula, el tiempo que resta, no es aprovechado por los maestros ni alumnos, debido a la mal planeación de los contenidos y la enseñanza que se dificulta al maestro del salón multigrado.

La planeación de los contenidos y el proceso de enseñanza son complicados para un maestro que no tiene instrucción, ni orientación alguna para trabajar con grupos multigrado. La constante en el salón multigrado es que los maestros abordan temas diferentes para cada grado (ejemplo: letras y sílabas para los alumnos de primero, cuentas para los alumnos de segundo y conocimiento del medio para los alumnos de tercero) lo que significa una pérdida importante de tiempo para los alumnos que esperan instrucciones por parte del maestro quien se distribuye en los grupos, dejando a los grados sin atención alguna al cambiar constantemente de un grado a otro, el tiempo de espera de los alumnos se prolonga hasta veinte minutos para ser atendidos por el profesor, dando un promedio de media hora dedicada a cada grupo al día. Las explicaciones son rápidas para todos y los contenidos son tratados superficialmente, los grupos pocas veces concluyen las actividades pues no se verifica el avance de los alumnos o las dificultades que presentan. En el caso de que un maestro trabaje una actividad para todo el salón, disminuye el tiempo de espera pero no se trabaja la especificidad del grado, las prácticas de enseñanza se alejan del enfoque del plan de educación, dificultando la evaluación del aprendizaje (Ezpeleta y Weiss, 1996). Una de las tareas más difíciles para el salón multigrado es organizar los contenidos de tal forma que atiendan la especificidad del grado y cognición de los alumnos. Poner en común los contenidos y actividades a todos los grados es un desafío para

el maestro considerando que hay un programa por cada una de las 8 asignaturas del plan de estudios y cada grado; en especial en el caso del maestro unitario la tarea es grande, pues tendría que conocer y utilizar poco más de 40 libros del alumno y alrededor de 30 textos con recomendaciones y sugerencias didácticas diariamente.

Ante esta dificultad, algunos docentes se frustran desde el primer día de clases otros docentes optan con frecuencia por utilizar dosificaciones comerciales y organizar las actividades con base en la secuencia de temas de los libros de texto alejados de los objetivos curriculares. Finalmente algunos maestros que ya cuentan con experiencia se encuentran con la escasez de material y recursos adecuados. (SEP, 2005a). Podría ser también que la falta de herramientas para atender estos grupos en el maestro se genere la falta e interés a encomendar su tarea.

Gestión y administración de la escuela rural

Los maestros, el director, la supervisión escolar y la comunidad necesitan estar enlazados estratégicamente para la mejor función de las escuelas multigrado. La asistencia del maestro, la facilitación del trabajo administrativo en el caso de ser el director-encargado, la disminución de actividades fuera de la escuela, la participación y el lazo de la comunidad con la escuela, dependen principalmente de la función de la supervisión. A inicios de los programas compensatorios en especial el PARE, se identificó que la supervisión era el elemento principal para canalizar e integrar los demás componentes, se propuso acentuar la función de asesoría pedagógica de los supervisores a fin de que las visitas posibilitaran refuerzo profesional para los maestros en asuntos que no incluyeran los problemas profesionales de la práctica docente (sólo los administrativos) que pudieran resolverse a través del contacto con el director, disminuyendo así las veces que éste es convocado a la supervisión fuera de la escuela. El tiempo y la organización del sistema educativo de los estados, y las zonas escolares, necesitan ser

ampliamente estudiados y reforzados para facilitar al maestro los alumnos y la comunidad la labor que les concierne (Ezpeleta y Weiss, 1996).

Condiciones de infraestructura

Las condiciones de infraestructura de los planteles de las zonas rurales resultan inadecuadas bajo cualquier criterio; en particular para resolver los retos de la enseñanza a grupos multigrado. El salón de clases no reúne las condiciones para ser confortable: no pueden quitarse el frío en los meses de invierno, ni el calor en el verano; la mayoría de los salones o escuelas carecen de electricidad. Existen más edificios viejos con poca ventilación y sin aislamiento suficiente que los que hacen un ambiente cómodo que facilite el trabajo de enseñanza. Los alumnos por las mañanas y por las tardes dirigen sus energías hacia el cuerpo y no al aprendizaje (Uttech, 1998).

Los libros y materiales son inadecuados para el trabajo multigrado, además que mucho de estos son entregados después de varios días o meses iniciado el ciclo escolar. El material de apoyo es precario o casi nulo (Ezpeleta y Weiss, 1996).

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA ESCUELAS MULTIGRADO

Políticas establecidas a nivel nacional

A nivel mundial en la década de los sesenta y setenta, la equidad se volvió objetivo prioritario en el desarrollo de los sistemas educativos. A finales de los setentas y principios de los ochentas en América Latina las condiciones económicas, sociales y políticas cambian, el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones y la

crisis de la deuda externa colocan la búsqueda del desarrollo a través de la educación en un plano secundario la equidad queda desplazada y la competitividad, calidad y eficiencia se colocan en el centro del debate educativo de la región.

En México en los años setentas se realizaron diversas acciones en la búsqueda de la equidad educativa, principalmente, el concepto de "equidad", se tradujo como "cobertura educativa" en especial en el nivel primaria, y primaria rural, pues era una forma rápida y eficaz de democratizar la enseñanza (el rezago educativo aculado por años anteriores entorpeció el objetivo educativo del país). En 1980, la orientación económica del Estado hacia el aumento de la riqueza a través de factores indispensables de productividad y distribución justa de la riqueza enarboló a la educación al menos en el discurso político como elemento prioritario para abatir la pobreza e impulsar el desarrollo del país.

El tema de la equidad educativa, en especial en las escuelas de las regiones rurales resurgió en 1990. En 1991 se planteó a los Gobiernos de Latinoamérica en la conferencia mundial de 1990 convocada por organismos internacionales como: el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (BM) el rumbo de las políticas públicas; establecieron el reto principal para las regiones de Latinoamérica: *lograr con equidad, educación básica de calidad* (Torres y Tenti, 2000). Con base a lo anterior en 1991 la Secretaría de Educación Pública y con la coordinación de CONAFE, estableció y sustentó el inicio de operaciones de los Programas Compensatorios en los diferentes estados de la República; para elevar la calidad educativa y contrarrestar la inequidad que existe sobre todo en las regiones más pobres y marginadas del país. Los programas compensatorios son financiados por el BM y Banco Interamericano de Desarrollo (BID) principalmente,

con financiamiento menor de la federación y recursos de las diferentes entidades del país (Safa y Castañeda, 2000).

Los Programas Compensatorios de CONAFE

Los programas compensatorios como su nombre lo indica buscan compensar las desigualdades que generan condiciones de desventaja en las escuelas y en la población de las zonas rurales de cada entidad federativa; principalmente aquellas que -candidatas por su estatus de extrema pobreza y marginalidad- cuentan con los índices más altos de rezago educativo, económico y social (CONAFE, 2003).

Los propósitos y líneas de acción de los programas compensatorios son: Garantizar el derecho a la educación de cada individuo, propiciar equidad de acceso y permanencia. Incrementar los niveles de aprendizaje y coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Fortalecer la organización y capacidad de la administración educativa de las secretarías de educación y de los sistemas de educación estatales.

Las líneas de acción son cinco:

- 1) Componente de capacitación a docentes y directivos: Pretende propiciar el mejoramiento de la práctica profesional de los docentes en servicio, con la oferta de cursos, materiales impresos y apoyos audiovisuales.
- 2) Componente de material didáctico para los docentes y alumnos: Pretende desarrollar adecuadamente las actividades escolares. (Paquetes de útiles al inicio del ciclo escolar y los materiales didácticos para los grupos y escuelas).
- 3) Componente de infraestructura y equipamiento de las aulas y anexos del edificio escolar: Mediante la promoción de la participación de las comunidades en el mantenimiento y conservación de los inmuebles escolares.
- 4) Componente de fortalecimiento institucional: Facilitando el cumplimiento de las funciones de planeación, administración y evaluación de las áreas estatales

responsables de la educación básica; además de crear condiciones para que los gobiernos de los estados adquieran capacidad ejecutiva para la toma de decisiones regionales sobre las acciones compensatorias requeridas.

Las Escuelas Multigrado en los Programas Compensatorios

Los Programas Compensatorios que dirigen la atención al nivel de educación básica, en el medio rural, indígena y urbano marginal, identificaron un significativo número de escuelas rurales generales y generales indígenas que operaban como multigrado. (Las escuelas indígenas no siempre estaban atendidas por una modalidad bilingüe; -los Programas Compensatorios, financiaron la edición de los libros de texto gratuitos en diferentes lenguas indígenas-; ofrecieron cursos de capacitación a maestros para educación bilingüe-intercultural). Los Programas Compensatorios expusieron las grandes deficiencias de este sector educativo en materia de calidad de la enseñanza y aprendizaje; describieron a las escuelas multigrado como puntos críticos para ser atendidas urgentemente con calidad y equidad educativa.⁴

El objetivo para las escuelas multigrado mediante estos programas, ha sido obtener más y mejores aprendizajes en los alumnos, que estos algún día lleguen a tener mejores indicadores de rendimiento escolar y aprendizajes efectivos; más oportunidades de acceso, permanencia y extensión de escolaridad.

Los Programas Compensatorios a la problemática del multigrado le han dado atención principalmente desde la dimensión pedagógica; con el componente de capacitación a docentes y directivos (Ezpeleta y Weiss, 1996), y la gestión escolar, para la articulación del trabajo de las escuelas multigrado. Los Programas Compensatorios han buscado garantizar la presencia del maestro mediante un

⁴ Con la reforma de 1992, se reconoce la inconveniencia de contenidos iguales para todos los niños de México, Programa para la Transformación Educativa.

estímulo económico controlado por los miembros de las comunidades, primero llamado "arraigo," hoy "reconocimiento al desempeño docente".

En los últimos diez años el Estado ha diseñado y operado cinco programas compensatorios orientados a revertir los efectos del rezago educativo en el medio rural e indígena; el primer programa implementado fue el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo), seguido por el PRODEI (Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial), PAREB (Programa para Abatir el Rezago Educativo en la Educación Básica), el PIARE (Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo) y por último el PAREIB (Programa Integral para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica) éste último programa representa un nuevo crédito para extender la cobertura a las 31 entidades del país a los niveles de preescolar, primaria y secundaria de zonas rurales y urbano marginadas. Cada estado de la República Mexicana selecciona los universos de atención en las zonas de mayor rezago de su territorio; son dirigidos por un organismo estatal de los Programas Compensatorios, (sustentados en cifras nacionales del INEGI y la SEP) generan acciones flexibles para responder a problemáticas y demandas locales, en materia educativa (CONAFE, 2003).

Los programas compensatorios del CONAFE son una iniciativa del Estado mexicano para cumplir con los compromisos mundiales en materia educativa. El PARE, PAREB y PIARE son los programas que dieron atención a las problemáticas del multigrado mediante el componente de capacitación a docentes y directivos, y el componente de gestión escolar; a las primarias generales e indígenas del sistema escolarizado rural.

PARE

El PARE, primer programa previsto para una duración de cinco años comenzó sus operaciones en ciclo escolar 1991-1992; se implementó en cuatro estados de la

República, seleccionados por tener los mayores índices de pobreza y desventaja educativa: Chiapas, Guerrero, Oaxaca e Hidalgo. El objetivo era apoyar a las escuelas para elevar la calidad de los aprendizajes, reducir la reprobación y la deserción, aumentar las horas efectivas de escolaridad y favorecer las relaciones entre escuelas, familias y comunidades.

El PARE propuso atender la calidad educativa, con el componente de material didáctico para docentes y alumnos, reforzó a las escuelas, maestros y alumnos de materiales y apoyos pedagógicos; consideró además algunas dimensiones gestivo administrativas (Ezpeleta y Weiss, 1996). A las escuelas multigrado se les reforzó principalmente con el componente de capacitación a docentes. Las capacitaciones son planeadas y organizadas por CONAFE, sin embargo al inicio del programa, los cursos de capacitación sólo brindaban información a los docentes y directivos para que fueran capaces de dar atención diferenciada a niños con atraso educativo en un grupo escolar. Los problemas de aprendizaje, de lectura, escritura, cálculo, el tema de desarrollo infantil, técnicas de enseñanza de contenidos específicos entre otros temas y problemáticas, eran abordados de forma conceptual con herramientas didácticas de lectura de textos teóricos y pedagógicos relacionados con el tema del curso y no se les brindó elementos y herramientas para la aplicación de los conocimientos en el salón de clases, y mucho menos para el trabajo y organización de la enseñanza en el aula multigrado.

En 1993 el programa de capacitación orientó el contenido al conocimiento del enfoque del Plan Nacional de Educación y de los Programas de Estudio (de 1993) para articular los contenidos de la capacitación con el nuevo plan de estudios y con la propuesta curricular de la reforma emprendida (de 1989 a 1994 para elevar la calidad de la educación). Los temas centrales se enfocaron al uso de libros de texto y de materiales de apoyo para el maestro, desarrollar competencias docentes para la planeación y la conducción y evaluación para grupos multigrado.

En 1995 con tres años de operación del PARE, el imperativo del componente de capacitación, es responder de forma más próxima a las condiciones y necesidades de las escuelas multigrado; las capacitaciones debían estar relacionadas con la promoción del uso de los nuevos libros de texto, con los materiales de apoyo, además de incluir alguna propuesta de trabajo para grupos multigrado, y lograr una mejoría en las escuelas multigrado a partir de incidir en los sistemas de trabajo, especialmente en las prácticas de enseñanza; y brindar elementos para coadyuvar en las necesidades de las prácticas docentes en el aula (Ezpeleta y Weiss, 1995).

El componente de gestión escolar del PARE, asignó un significativo sobresueldo al maestro por su asistencia a su lugar de trabajo; el cumplimiento del maestro debía ser vigilado por la comunidad y avalado por el supervisor. El maestro firmaba un contrato adicional comprometiéndose a permanecer dos años en la escuela y a reforzar el apoyo a la comunidad. A los dos años el incentivo demostró su eficacia en la residencia de los maestros en el lugar de trabajo, aunque las faltas continuaron y en algunos casos se incrementaron con la nueva obligación contractual de apoyar a la comunidad, simplemente porque fueron entendidas como actividades para la comunidad fuera de la escuela (Ezpeleta y Weiss, 1995).

PAREB

La segunda fase de los Programas Compensatorios, el PAREB (1994-1999), se aplicó en estados considerados con mayor índice de rezago alto después de Chiapas, Guerrero, Oaxaca e Hidalgo: Yucatán, Campeche, Veracruz, Michoacán, Tabasco, Durango, San Luis Potosí, Jalisco, Puebla y Guanajuato.

El PAREB resultó la ampliación del PARE a otros diez estados, además de los cuatro anteriores, se corrigió en el caso del sobresueldo a los maestros el contrato adicional, que indica la obligación de reforzar la enseñanza para la comunidad en el tiempo extra pagado en actividades dentro de la escuela (Weiss, 2000).

PIARE

En 1996 el PIARE, tercer programa establecido en los Estados: Chihuahua, Colima, México, Nayarit Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas. En 1998 todos los estados quedan insertos a excepción del Distrito Federal en los programas compensatorios en especial las zonas rurales e indígenas de cada entidad que presentan mayores índices de rezago educativo (CONAFE, 2003).

En el contexto del PIARE a las escuela multigrado se les consideró espacios de oportunidad y calidad educativa, escuelas que pueden generar prácticas efectivas de aprendizaje y rendimiento escolar.

La reformulación del enfoque técnico pedagógico de los programas compensatorios de CONAFE en el componente de capacitación, consideró que la planeación es un área indispensable para modificar la práctica docente, que promueve experiencias de aprendizaje con calidad y competencias básicas en los alumnos. La planeación didáctica, del trabajo de los maestros multigrado, se fortaleció por parte de los programas compensatorios para que los maestros planeen su clase, (que significa manejar los programas de más de dos grados en el mejor de los casos y seis en el caso de las escuelas unidocentes). El programa de capacitación propuso ofrecer anualmente un dispositivo de trabajo para la formación docente dirigido a optimizar los conocimientos y habilidades de los maestros que trabajan en escuelas multigrado y que pudieran ser reciclables para ellos (Ezpeleta y Weiss, 1995).

La dimensión pedagógica, de los programas compensatorios para en el caso del salón multigrado, ha sido atenderlo principalmente con los cursos de capacitación y apoyo en el área gestivo administrativa. Sin embargo el PARE 1991-1995, de un paquete de cinco cursos de capacitación, sólo uno se dirigió al tema del multigrado; después de los señalamientos de la evaluación externa, El PIARE,

(1995-2000) y el PAREIB, hasta el año 2000 habían dedicado cuatro de seis cursos talleres con el fin de que los maestros mismos planearan sus "lecciones" para la situación multigrado. (Weiss, 2000).

Por el lado gestivo los programas compensatorios han buscado garantizar la presencia del maestro mediante un estímulo económico controlado por las comunidades, primero llamado "arraigo", hoy "reconocimiento al desempeño docente". La cuestión es central, dada la escasez de escuelas y maestros en las comunidades rurales: si no hay maestro, no hay escuela. Si el "director encargado" es el maestro unitario y tiene que acudir a las "autoridades", no habrá clases por uno o más días; si la escuela es bidocente y un maestro falta el otro maestro tiene que atender a todos los grupos en sus respectivos salones (Ezpeleta y Weiss, 1995).

CONCLUSIONES GENERALES

En 1996 las deficiencias, precariedades e inconsistencias graves de la educación de las escuelas multigrado de las regiones rurales poco habían sido puestas en evidencia. Las escuelas multigrado habían tenido recompones o simples adaptaciones al modelo educativo de primaria general, (hasta principios del siglo XXI), a falta de nuevas alternativas pedagógicas y respuestas adecuadas al contexto de la población y del trabajo docente.

Durante la última década del siglo veinte y el primer lustro del siglo veintiuno las acciones y políticas educativas implantadas en las escuelas de las comunidades rurales e indígenas tratan de mejorar la calidad de la enseñanza y de los servicios educativos ofrecidos a esta población. Las escuelas multigrado son consideradas elemento esencial para el sistema educativo. El Estado genera propuestas para la elaboración de un programa dirigido a estos centros educativos; sin embargo la aplicación de diversas estrategias para el multigrado deben ser objeto de análisis, reflexión e investigaciones, para enriquecer y fortalecer al sector rural del país además de acercar a esta población los mejores recursos humanos y materiales.

CAPÍTULO 3. REZAGO VS EFICACIA DEL SISTEMA EDUCATIVO

En México el derecho a la educación lo garantiza el Estado con *cobertura y eficacia* educativa: acceso y recorrido oportuno de la población, por los diferentes niveles escolares; principal política alentada por el Estado. No obstante con las reformas de la última década, el sistema ha tratado de dar cumplimiento efectivo a los objetivos curriculares: calidad en la enseñanza y en el aprendizaje *–eficiencia–*.

En este contexto, México tiene por lo menos dos problemas prioritarios en educación básica,

- 1) Incorporar a los que no frecuentan la escolaridad obligatoria.
- 2) Mejorar la eficiencia interna del sistema (reducir los índices de incorporación tardía, repetición escolar, etcétera) y la calidad de los aprendizajes efectivamente logrados (Torres y Tenti, 2000, p.179)

Sin ciertos insumos que garanticen la justicia social, es difícil asegurar equivalentes resultados educativos en la sociedad. El acceso a la educación en muchos casos depende de los recursos económicos de las familias -no todos los niños mexicanos tienen las mismas oportunidades de acceder a la escuela y culminar los estudios obligatorios de educación básica-. En la última década del siglo XX se estimó que 40 millones de mexicanos vivían en pobreza, alcanzaron porcentajes por arriba del 75% de la población pobre en estados como Oaxaca, Chiapas y Guerrero. (Torres y Tenti 2000, p.181).

La Comisión Económica para América Latina CEPAL, expuso que las reformas aplicadas entre 1998 y 1990 (liberalización de las importaciones y de los sistemas financieros, privatizaciones y reforma fiscal, entre otras acciones), fueron acompañadas de la disminución de las tasas de crecimiento económico y del incremento de la productividad, así como de una distribución más desigual de los ingresos (Torres y Tenti 2000). La desigual distribución de los recursos (económicos,

culturales, sociales, etc.), más las limitaciones y diferencias en la oferta y demanda del servicio educativo, (incorporación, permanencia y aprendizajes efectivos), afectan principalmente al sector más pobre del país; población que por generaciones ha estado expuesta ha tener los más altos índices de rezago educativo, bajos niveles de educación y acervo cultural.

Todo ciudadano tiene derecho a recibir educación; "la educación en tanto derecho humano inalienable, habrá de ser universal en lo que se defina nacionalmente como educación básica (Bracho, 2001, p.48). Si todo ciudadano mexicano ingresara a la escuela en la edad establecida por la ley, cada año egresaría una generación de ciudadanos con instrucción básica similar en calidad de la enseñanza y aprendizaje (el sistema educativo entonces sería *eficaz y eficiente*). Sin embargo tanto las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales del país como del sistema educativo, generan desfases entre el número de niños que deben ingresar a la escuela, los que permanecen en él, los que no concluyen el ciclo, los atrasados por reprobación o deserción, los que tienen un mejor nivel de enseñanza-aprendizaje y los que avanzan progresivamente por el sistema escolar.

EL REZAGO EDUCATIVO

El rezago educativo es el indicador negativo de la ineficacia histórica del servicio escolar pues arroja índices sobre la población que no pudo cubrir la educación básica en las edades preestablecidas para ello, (entre los 6 y los 18 años de edad). La población rezagada es, por lo mismo, una población con bajos niveles culturales y que recibe poca atención institucional. El rezago educativo se ha concentrado históricamente en las poblaciones rurales e indígenas (Torres y Tenti en: García, 2000, p.37). En 1990, se consideró que tres cuartas partes de la población rural mayor de 15 años no habían terminado la primaria, persistiendo en estados como Oaxaca, Guerrero y Chiapas, elevados índices de rezago educativo y alta desigualdad en la atención de demanda, ingreso y permanencia de los estudiantes es los distintos

niveles de enseñanza (SEP, 1992). En el año 2000, el rezago total acumulado de la población mayor de 15 años en el nivel de educación básica es cercano al 40% de la población a nivel nacional (INEGI, 2000).

Resulta importante mencionar, que en ese mismo año algunas entidades que registraron mayores niveles de marginación social, fueron las mismas que mostraron los mayores índices de rezago educativo grave, de la población infantil:¹ Chiapas registró a 15.26% de la población infantil con rezago grave, Guerrero al 13.95%, Oaxaca 12.71%, y Veracruz al 10.36%, estas cifras están por arriba de la media nacional 6.27% (INEE, 2005).

La no asistencia a la escuela es un problema adicional que contribuye a incrementar el rezago educativo. En el 2000, 2.1 millones de niños y jóvenes entre cinco y catorce años de edad, no asistían a la escuela, un tercio de los más de dos millones de niños y jóvenes se localizaron principalmente en cuatro estados: Estado de México, Veracruz, Chiapas y Puebla.

FUENTES DEL REZAGO: DEFICIENCIAS EN LA COBERTURA EDUCATIVA

La cobertura educativa indica la cantidad de alumnos inscritos en algún grado escolar durante un ciclo lectivo. La cobertura educativa satisfactoria se da cuando se capta al cien por ciento de la población correspondiente a un grado educativo (ejemplo: todos los niños de 6 años deben estar inscritos en el primer grado de primaria). En esta parte distinguiré los conceptos de población y matrícula; el primer concepto se refiere al número total de habitantes del país, el segundo a la cantidad o porcentaje de la población que está inscrita en un grado escolar.

El censo general de población y vivienda del INEGI del año 2000, expuso que había en el país 45.5 millones de mexicanos en edad escolar (de tres a veinticuatro años de edad). Tan sólo siete estados del país conjuntan la mitad de la población total en

¹ Rezago grave es el atraso de los alumnos en dos o más ciclos escolares.

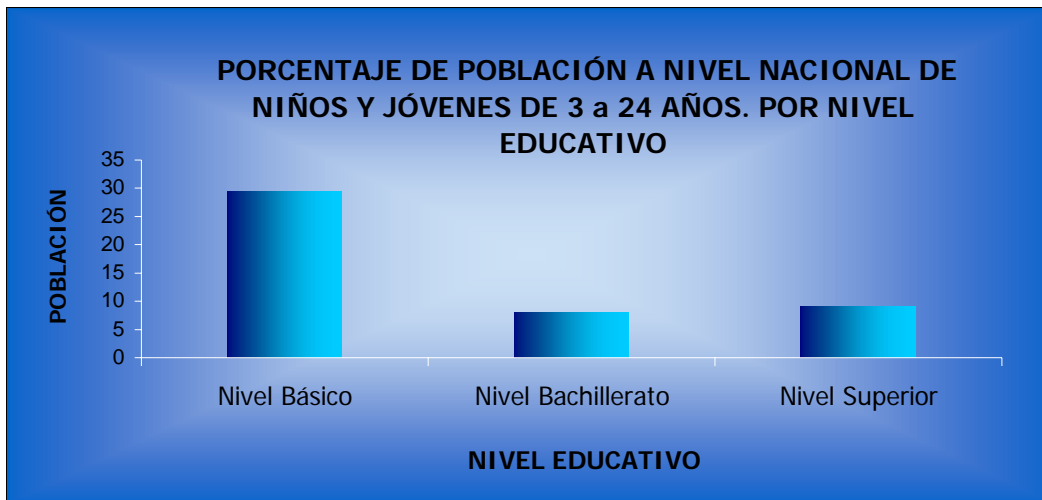
edad escolar. En el cuadro de abajo se describen las entidades del país con mayor población de tres a 24 años de edad. El Estado de México es el que tiene mayor población y Chiapas el menor.



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tablados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001.

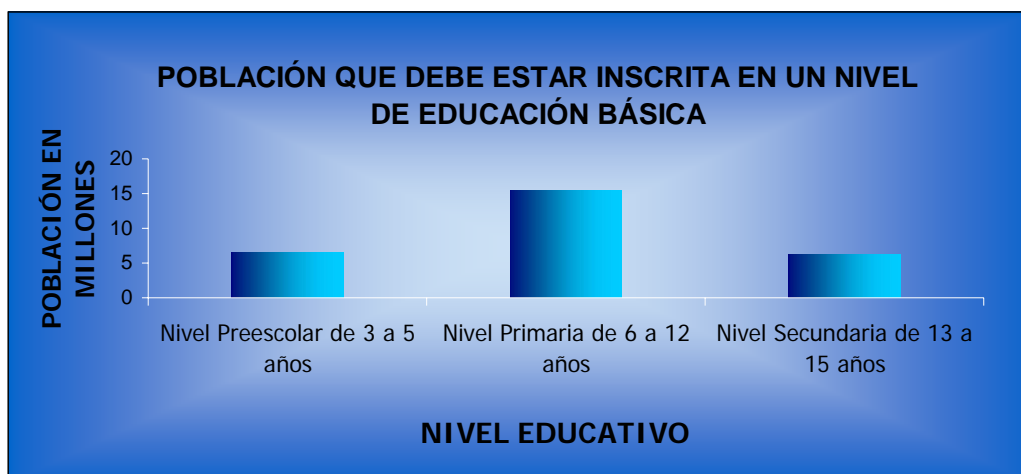
La población que debía estar inscrita en el año 2000 en algún grado de educación básica (entre los 3 y 15 años de edad) es mayor a la población de los niveles posteriores de educación -medio superior y superior-. La población de educación básica es cercana a los treinta millones, mientras que la población de 18 y 24 años correspondientes a un grado de educación superior suman un poco más de 9 millones de jóvenes; un poco más de siete millones de jóvenes deberían estar inscritos en algún grado de educación media superior.

En el cuadro de abajo se muestran en tres bloques el porcentaje de la población según el rango de edad al que corresponden en un nivel de educación básica, medio superior y superior.



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tablados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001.

En el cuadro de abajo se describe la población que corresponde al los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que registran en conjunto el mayor índice de población y matrícula a nivel nacional. La gráfica es equivalente al comportamiento del crecimiento poblacional del país



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tablados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001.

En el año 2000 la población que tenía de 3 a 5 años de edad ascendió a un poco más de 6 millones de niños aproximadamente, a quienes les correspondía estar inscritos en un grado de preescolar; 15.4 millones, eran niños entre 5 y 12 años que debían ser atendidos por el nivel de primaria, por último el nivel de secundaria tenía menor proporción de población 6.2 millones.

El nivel de educación básica en el año 2000 sumó 23 millones de alumnos inscritos, en el 2004 aumentó su población a 24 millones. Considerando que la población a nivel nacional es cercana a los treinta millones, se identifica un porcentaje importante de la población que queda fuera de la escuela. En la siguiente gráfica se muestra el crecimiento que ha tenido el sistema escolar del año 2000 a 2004. Las dos primeras columnas corresponden a cifras de población y matrícula en el año 2000. Describe la gráfica el elevado número de personas que quedan fuera del sistema escolar, en el nivel de educación básica, nivel más reforzado por el sistema educativo en comparación con los otros niveles.



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tablados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001.

Fuente: Anexo del Quinto Informe de Gobierno 2005: INEE 2005.

MATRICULA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Preescolar

La reciente obligatoriedad del preescolar ha ido incrementando la presencia de la población en el nivel educativo. La matrícula crece 19.9 por ciento, anualmente (INNE, 2005). En el ciclo escolar 2004-2005, 25% de los niños de tres años estaban inscritos en algún grado de preescolar, el 76% de los niños de 4 años se incorporaron a la escuela, y el 95% de niños de 5 años era la mayor población en el preescolar, éste último grado presenta los más altos porcentajes de alumnos inscritos, sin embargo a pesar de un índice alto en cobertura en este grado a nivel nacional, existen estados que se ubican por debajo de la media: Hidalgo, Chiapas y Oaxaca.



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tablados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001.

Fuente: Anexo del Quinto Informe de Gobierno 2005: INEE 2005.

En el cuadro de arriba se describe la cobertura que tiene el sistema escolar de la población infantil del nivel de preescolar, que aumenta anualmente. Las dos primeras columnas corresponden al ciclo escolar 2000-2001, en la primera se identifica la

población total y en la segunda la población inscrita que distingue un porcentaje significativo de la población fuera del sistema educativo.

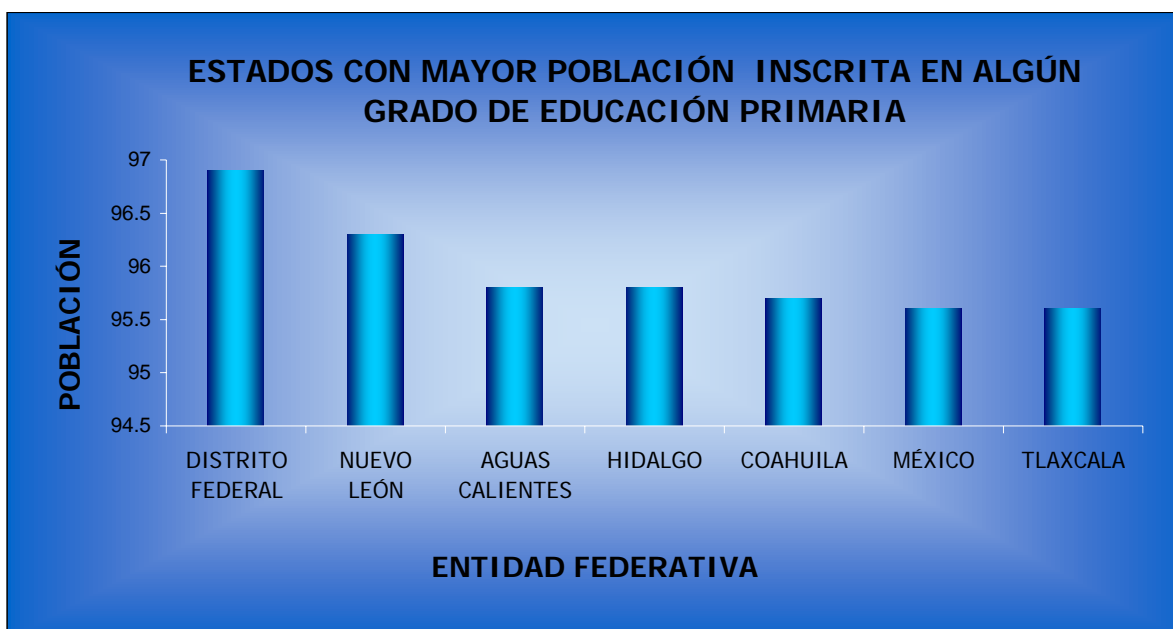
Primaria

En primaria la población y la matrícula se comportan de diferente manera mientras el indicador de población es negativo, el de matrícula es positivo; la población decrece anualmente 0.9 por ciento debido a la dinámica de población de los últimos años, y la absorción de la población aumenta por las políticas a favor de la cobertura educativa. La educación primaria tiene el mayor nivel de cobertura educativa en todo el sistema escolar, ha mostrado considerables avances en los últimos ciclos escolares llegando a índices de 99% como media nacional, absorbiendo al mayor número de alumnos en los primeros grados escolares. La mayor concentración de la población está en el sector de educación pública 92%; el sector privado reúne cerca del 8.4% de la población matriculada (SEP, 2002).

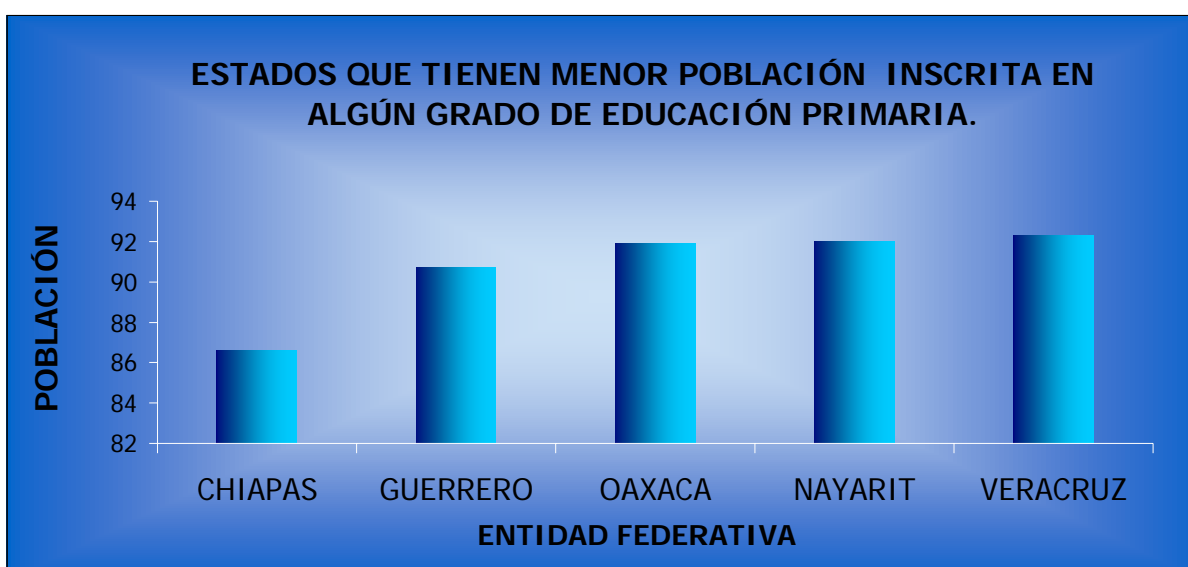
Los estados que en el año 2000 tenían el mayor porcentaje de niños entre 6 y 12 años de edad matriculados o estudiando algún grado de primaria según la media nacional son: el Distrito Federal, Nuevo León, Aguas Calientes, Hidalgo, Coahuila, México y Tlaxcala. Las entidades con menor porcentaje de su población inscrita son: Chiapas (estado con el menor porcentaje) 86.6%, Guerrero 90.7%, Oaxaca 91.9%, Nayarit 92.0% y Veracruz 92.3%.

En el cuadro de abajo se muestran las gráficas de los estados que tienen mayor porcentaje de población inscrita y los que tienen los porcentajes más bajos; la clasificación está determinada por la media nacional 93.8% de alumnos inscritos pertinentemente en un ciclo escolar (INEGI, 2000). Ambas gráficas tienen un considerable margen de diferencia.

La matrícula no describe la cantidad de población que hay en una entidad del país sino el porcentaje de la población total que está inscrita en un grado de educación primaria.



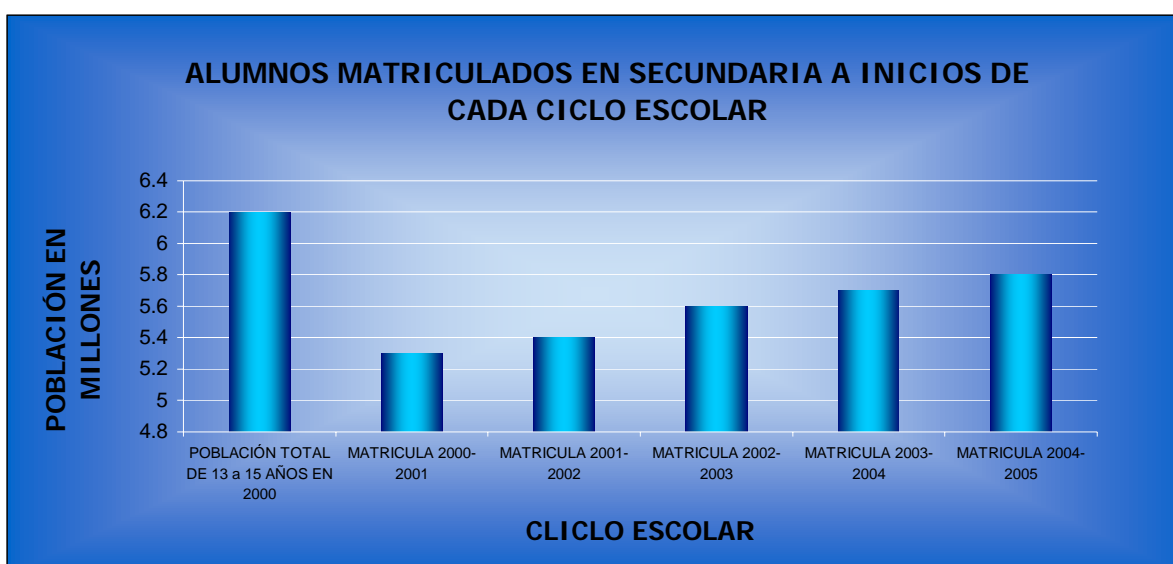
Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tablados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001.



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tablados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001.

Secundaria

El nivel de secundaria tiene el porcentaje más bajo en cobertura educativa, y la población que demanda este servicio año con año aumenta conforme la población de primaria que es mayoritaria avanza (INEE, 2005), (el Estado deberá poner atención a este nivel pues un gran número de estudiantes que egresan del nivel primaria, demandarán mejores servicios en el nivel de secundaria y en los grados superiores). En secundaria el porcentaje de cobertura fluctúa entre 70.1 a 74.4 por ciento con un crecimiento anual de 10.2 a nivel nacional.



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tablados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001.

Fuente: Anexo del Quinto Informe de Gobierno 2005: INEE 2005.

En el cuadro de arriba se muestra el crecimiento de la matrícula a partir del año 2000 a 2004, es importante describir que la población que demanda este servicio año con año es mayoritaria, sin embargo como se muestra con las dos primeras columnas es significativo el número de jóvenes que no están matriculados en un grado de educación secundaria (cerca del diez por ciento de la población quedó fuera del sistema escolar en el ciclo escolar 2000-2001).

FUENTES DEL REZAGO: NIVELES DE EFICIENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

La cobertura es imprescindible para que un sistema sea eficaz, sin embargo el logro de quienes ingresan a un nivel educativo y lo concluyan satisfactoriamente, manifiesta la eficiencia del sistema educativo mexicano (la eficiencia es la capacidad de *disponer* de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado). La reprobación y deserción son indicadores que ponen de manifiesto la eficiencia del sistema educativo mexicano de educación.

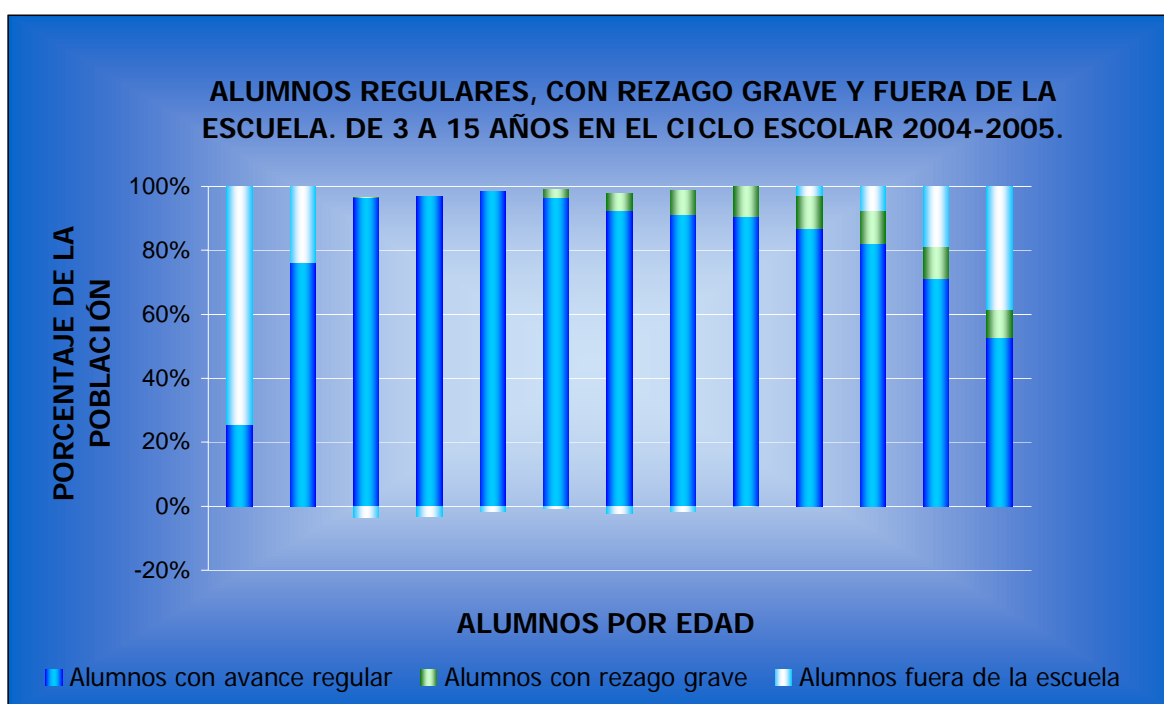
En México a pesar de que la cobertura a inicios de cada ciclo escolar ha mejorado en los últimos años (sobre todo en el nivel de primaria) la trayectoria de un porcentaje importante de los alumnos conforme avanzan de un ciclo escolar a otro y por los niveles educativos superiores, no es constante ni progresiva. La población estudiantil se enfrenta principalmente a la reprobación, repetición, deserción o abandono por varios ciclos; o abandono definitivo de la escuela. Los alumnos repetidores se mantienen matriculados en grados intermedios por varios ciclos; los que reiteran en más de dos ocasiones un grado escolar generalmente optan por abandonar la escuela, ambos casos suman a las estadísticas altos índices graves de rezago educativo (INEE, 2005).²

La reprobación se relaciona generalmente con dificultades económicas y culturales sin embargo algunas causas son propias del sistema, pues no favorece a que los alumnos se mantengan en la escuela, concluyan la primaria e ingresen al nivel posterior. La edad estipulada para cada nivel educativo también es determinante para que los alumnos puedan seguir estudiando en el grado correspondiente.

En la gráfica de abajo se muestra el flujo de la población de tres a 15 años de edad en los diferentes ciclos escolares de educación básica en el país. La tabla muestra datos del ciclo escolar 2004-2005. La primera columna corresponde a los niños de

² Uno o más grados atrasados.

tres años, la segunda a los de cuatro, y continúa sucesivamente hasta los quince años.³ En las dos primeras barras correspondientes a la población de preescolar se nota un porcentaje importante de niños fuera de la escuela, lo cual disminuye en los primeros grados de primaria. (Los porcentajes negativos en los primeros grados de educación, corresponden a la sobrepoblación inscrita en la escuela. En algunos casos los porcentajes de alumnos inscritos en las entidades del país sobrepasan el cien por ciento- es decir que hay un número significativo de la población dentro del sistema que no estaba contemplada). A partir de la quinta columna (correspondiente a los alumnos de ocho años) se identifica a alumnos con rezago grave, mismos que en niveles posteriores aumentan el porcentaje. Sobresale en las columnas de grados superiores el porcentaje del número de alumnos que están fuera de la escuela y con rezago escolar grave.



Fuente: INEE, 2005.

³ El porcentaje de alumnos fuera de la escuela es mayor de los que están rezagados.

EFICIENCIA ESCOLAR EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Preescolar

La eficiencia del preescolar es de las mejores en el sistema escolar, pues los niveles de reprobación y deserción son de porcentajes muy bajos o nulos. Por el contrario la incorporación al nivel educativo crece año con año.

Primaria

A nivel nacional la tasa de no conclusión del sistema educativo ha disminuido paulatinamente. En el nivel de primaria el índice de reprobación que era de 10.1% en el ciclo escolar 1990-1991 ha pasado a 5.0% en ciclo 2004-2005 y la deserción disminuyó de 4.6% a 1.9%; ha aumentando la tasa de conclusión en tiempo normativo de 86.3% a 89.7% en el mismo lapso de tiempo (INEE. 2005).

La eficiencia en el caso de primaria aunque ha mejorado en los últimos años -desde el año de 1990 a 2005-, a nivel nacional, la tasa de no conclusión de estudios sigue siendo representativa, sobre todo en los grados intermedios del nivel. Es decir que los primeros grados del nivel registran las mejores cifras en tasas de conclusión sin embargo en los últimos grados las tasas de no conclusión, reprobación, abandono de la escuela y rezago educativo son significativas en la población de sexto grado.

Las cifras que explican el recorrido escolar de los niños de ocho años describen que un importante número de alumnos empiezan a presentar rezago grave, además en los alumnos de doce años se presenta el porcentaje de abandono de la escuela considerablemente; y de los 12 años en adelante los porcentajes de los niños que no concluyen la escuela aumentan en el nivel de primaria, respecto a los niños de avance regular.

La cobertura educativa de la población en sexto grado desciende hasta el 60%, es decir que se deja fuera de la escuela 40% de ella. De los porcentajes que se describen en la conclusión de un ciclo escolar no representan a la población total,

pues aún queda 40% de la población rezagada porque no estuvo inscrita en el grado normativo o en la escuela).

Secundaria

En secundaria, la eficiencia durante el 1990 a 2005 mejoró, según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), igualmente que los anteriores niveles educativos, pasó de 74.9 por ciento de eficacia a 78.8 por ciento. El índice de reprobación disminuyó significativamente según el INNE, de 26.5% a 18.4%; de la misma manera el índice de deserción disminuyó de 8.8% a 7.1%; el índice de no conclusión pasó de 26.1% a 21.2%.

A pesar de estas cifras y de que la cobertura ha aumentado año con año, la proporción de los jóvenes que deben ingresar a este nivel de acuerdo a su edad son pobres frente a las cifras de alumnos que no están matriculados en este nivel, pues los niveles de cobertura se mantienen en niveles bajos considerando que la secundaria es un nivel educativo obligatorio igual que la primaria.

La población estudiantil, conforme avanza por los diferentes grados escolares desciende sobre la cifra proyectada para cada ciclo escolar; (por ejemplo: los jóvenes de 12 años que deben estar inscritos en sexto grado o en primer grado de secundaria están fuera de la escuela, cerca del tres por ciento de la población (2.7%), el porcentaje de alumnos fuera de la escuela se acentúa más en la población que tiene más edad; de los jóvenes de 13 años el 7.6% están fuera de la escuela; 18.8% de la población de 14 años; 38.5% de 15 años; 48% de 16, y más del cincuenta por ciento (60.8%), de jóvenes de 17 años de edad no están inscritos en ningún grado escolar (INNE, 2005).

CONCLUSIONES GENERALES

Como he tratado de enfatizar la población más desfavorecida social, económica y políticamente que vive en las zonas rurales es la que registra mayores tasas de

rezago grave educativo, tanto en primaria como en secundaria. Las escuelas multigrado en mayor porcentaje se concentran en las zonas rurales y la población a la que atiende necesitan atención inmediata en el ámbito educativo.

En el cuadro de abajo se comparan a los cuatro estados con mayor rezago educativo: Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz frente a Tlaxcala, Nuevo León, Coahuila y Distrito Federal que registran mejores resultados en eficacia educativa.

A nivel nacional 6.7% de la población de 8 a 11 años se encuentra rezagada educativamente y 10.20% de la población de 12 a 14. La gráfica muestra a los cuatro primeros estados que están sobre la media y los cuatro últimos.

La primera barra de cada bloque corresponde a la población de 8 a 11 años, la segunda a la población de 12 a 14 años y la tercera representa el rezago acumulado total de la población de ambas barras. Nótese que el rezago acumulado de la población estudiantil de los estados más pobres sobrepasa al resto de las cuatro posteriores con porcentajes significativos (los bloques representan cada estado ordenados de izquierda a derecha con el orden antes mencionado).



FUENTE: INEE, México. Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2005.

En 2005 la SEP señaló que los registros de menor cobertura educativa están en los niveles de preescolar y secundaria; aproximadamente, 688 mil niños del nivel de primaria todavía en edad escolar se localizaron fuera de la escuela. El crecimiento de la población de décadas anteriores, ha comenzado a revertirse, la proporción de niños del sistema básico, será la mayor proporción de jóvenes y adultos en el país en décadas posteriores, lo que resulta alarmante en especial en el caso de secundaria y en los grados superiores, pues de seguir así el rezago acumulado persistirá en el país sobretodo en las regiones más desfavorecidas de las entidades.

En México un porcentaje sustantivo de la población no concluye los grados correspondientes al nivel de educación básica obligatorios, en promedio, la población del país ha cursado el primer año de secundaria, (INEGI 2000). Se necesita un sistema eficiente que pueda mantener un mayor porcentaje de alumnos regulares⁴ en los diferentes sectores de la sociedad. Los alumnos regulares se traducen a largo plazo en tasas altas de conclusión de los estudios en tiempo normativo y bajas en rezago escolar. Además que la sociedad y el país se benefician con una población más instruida y educada.

⁴ Los alumnos considerados regulares son aquellos que están a tiempo inscritos en el ciclo escolar correspondiente, incluye aquellos rezagados y adelantados ligeramente por un año, tomando en cuenta que, en realidad, tal rezago o adelanto se da por días o semanas antes o después de la fecha estipulada de inscripción de acuerdo a la ley. (quienes se encuentran adelantados se mantienen en el orden del diez por ciento de la matrícula total en el sistema escolar).

CAPITULO 4. INDICADORES DE CALIDAD

La calidad de la educación, es condición necesaria para el desarrollo del país. El Plan Nacional de Educación de la SEP 2001-2006 (sustentado en el Programa de la Modernización Educativa 1988-1994), establece que corresponde principalmente a la autoridad federal y las de cada entidad federativa situar a la calidad educativa sustantivamente, con financiamientos, becas y Programas Compensatorios; ampliar la cobertura educativa, facilitar el acceso y la permanencia de los alumnos en los servicios escolares. Así el logro eficaz de los objetivos curriculares respecto a la enseñanza – aprendizaje, del maestro y los alumnos son de carácter sustancial para lograr la calidad educativa.

Es cierto que el Estado confiere el derecho a la educación básica, en gran medida con mayor cobertura y permanencia de la población en el sistema educativo básico, sin embargo una población que egresa de un nivel educativo puede tener deficiencias en su educación y en las habilidades adquiridas. Por ello además de mantener la matrícula en porcentajes altos y elevarla considerablemente, el sistema educativo ha tratado de equilibrar la calidad del servicio de la enseñanza y el aprendizaje de los maestros y los alumnos; principalmente las habilidades y dominios instrumentales de mayor importancia en el currículo de nuestro país que son: comprensión lectora y matemáticas.

En el año 2005 por primera vez en nuestro país se realizó un estudio comparativo del rendimiento escolar en la educación básica. La evaluación se denomina: *Estudio Comparativo de la Educación Básica en México 2000 a 2005*. Esta evaluación constituye la primera aproximación consistente sobre el nivel de aprendizajes alcanzados por los alumnos mexicanos, en el quinquenio 2000-2005. (INEE, 2005) Dicho estudio tuvo el propósito de comparar los resultados de las pruebas aplicadas a alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria inscritos al final de los cursos 2000 y 2005, con objeto de evaluar los aprendizajes logrados en habilidades de

español y matemáticas, además de conocer las tendencias de calidad educativa del sistema nacional.

El estudio consiste en comparar las pruebas aplicadas en el año 2000 con las del año 2005. Ejemplo: los resultados de las pruebas español dirigidas a los alumnos de sexto año en el año 2000, se compararon con los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas a los alumnos de sexto año del 2005. La comparación entre los resultados obtenidos en el año 2000 y los del 2005, se desagregaron también por modalidad: *escuelas urbanas públicas, escuelas rurales, cursos comunitarios, escuelas indígenas y privadas*, en el caso de primaria. En secundaria desagregaron los datos según las modalidades establecidas por la SEP.

La edad y sexo se consideró como variable sólo en el caso de las pruebas del nivel primaria.

Las pruebas de español para ambos niveles evaluaron: la comprensión lectora, el reconocimiento de diferencias entre diversos tipos de texto, la construcción del sentido del texto que se está leyendo, y la valoración crítica del texto. El objetivo de las pruebas de matemáticas fue observar la adquisición de habilidades, y la evaluación de solución de problemas matemáticos principalmente.

Los datos mostrados en los cuadros siguientes, representan los resultados obtenidos por los alumnos, además del avance o retroceso en el quinquenio señalado en los diferentes niveles educativos y áreas de aprendizaje.

Se ubicaron arbitrariamente cuatro niveles de ejecución- (estos niveles, se derivan de una distribución normal, donde se espera que 25 por ciento de la población total de estudiantes se encuentre ubicado en cada uno de ellos). el nivel I corresponde al nivel más bajo de puntuaciones, el nivel II y III, corresponde al nivel medio bajo y alto, por último el nivel IV, responde al grupo de alumnos con mayor número reactivos correctos.

COMPRENSIÓN LECTORA A NIVEL NACIONAL

A nivel nacional el sistema escolar del 2000 al 2005, en los resultados de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de ambos niveles, demostró una tendencia positiva. En el caso de primaria el crecimiento fue de 27 puntos, y en secundaria de 7. Sin embargo los resultados de la población de ambos niveles se mantuvieron en el tercer y segundo nivel, respectivamente.

Los cambios, por estrato de modalidad son significativos; las escuelas primarias privadas, obtuvieron mayores resultados, seguidas por las escuelas indígenas, públicas urbanas, las escuelas rurales y por último los Cursos Comunitarios que no tuvieron cambios significativos en el lapso de cinco años.

Crecimiento de reactivos del año 2000 a 2005, por estrato educativo en estudiantes de 6° de primaria.

| ESTRATO | CRECIMIENTO EN PUNTOS 2000 A 2005 | NIVEL I | | NIVEL II | | NIVEL III | | NIVEL IV | |
|---------------------|---|---------------------------|----|-------------|----|--------------|----|-------------|----|
| | | 00 | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 |
| | | PORCENTAJE DE ESTUDIANTES | | | | | | | |
| URBANAS PRIVADAS | 55.67 | 9 | 2 | 15 | 6 | 25 | 20 | 51 | 72 |
| RURAL PÚBLICA | 22.34 | 32 | 23 | 28 | 25 | 25 | 30 | 15 | 22 |
| EDUCACIÓN INDÍGENA | 36.27 | 51 | 29 | 26 | 32 | 15 | 26 | 8 | 13 |
| CURSOS COMUNITARIOS | 04.23 | 35 | 36 | 31 | 27 | 22 | 23 | 12 | 14 |
| URBANAS PÚBLICAS | 30.67 | 22 | 12 | 27 | 21 | 27 | 30 | 25 | 37 |
| NACIONAL | 27 | 25 | 16 | 26 | 22 | 26 | 29 | 23 | 33 |

A nivel nacional en el 2005, 9% de estudiantes se ubicaron en el nivel cuatro IV (de puntuaciones mayores), porcentaje mayor a la del año 2000. En 2005 disminuyó el porcentaje de alumnos que obtuvieron puntuaciones más bajas. Las escuelas privadas obtuvieron 21 puntos más en el cuarto nivel. Los cursos comunitarios disminuyeron 22 puntos en el nivel uno.

La variable de edad resultó en este estudio de interés significativo pues los alumnos, que obtuvieron las mejores puntuaciones en un alto porcentaje son aquellos que se encuentran en situación escolar de alumnos regulares, mientras que los de extra edad – y con rezago educativo- sus resultados son los más bajos, (aunque estos mejoraron).

Comparación de alumnos con edad normativa y alumnos con extra edad en la prueba de español en el caso de primaria

| EDAD | CRECIMIENTO DE LAS PUNTUACIONES DEL 2000 A 2005 EN EL CASO DE PRIMARIA. | NIVEL I | | NIVEL II | | NIVEL III | | NIVEL IV | |
|-----------|---|---------------------------|----|----------|----|-----------|----|----------|----|
| | | 00 | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 |
| | | PORCENTAJE DE ESTUDIANTES | | | | | | | |
| NORMATIVA | 27.60 | 21 | 14 | 25 | 21 | 27 | 29 | 27 | 36 |
| EXTRAEDAD | 11.02 | 38 | 32 | 30 | 28 | 21 | 25 | 11 | 15 |

En el caso de secundaria, las secundarias generales tuvieron cambios importantes en los aprendizajes de los estudiantes. Las secundarias técnicas superaron sus propias puntuaciones. Mientras que las telesecundarias y secundarias privadas mostraron menores puntuaciones.

HABILIDADES MATEMÁTICAS A NIVEL NACIONAL

Las puntuaciones a nivel nacional en el caso de las pruebas de matemáticas en primaria, mejoraron en el año 2005 respecto a los resultados obtenidos en el 2000, con 17 puntos más. La tabla de abajo muestra los resultados que ha tenido el sistema escolar en el caso de primaria según el estrato educativo.

| ESTRATO | CRECIMIENTO DE LAS PUNTUACIONES DEL 2000 A 2005 | NIVEL I | | NIVEL II | | NIVEL III | | NIVEL IV | |
|---------------------|---|---------------------------|----|----------|----|-----------|----|----------|----|
| | | 00 | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 |
| | | PORCENTAJE DE ESTUDIANTES | | | | | | | |
| UBANAS PRIVADAS | 50.01 | 12 | 4 | 16 | 22 | 29 | 23 | 42 | 61 |
| RURAL PÚBLICA | 9.31 | 30 | 29 | 27 | 25 | 24 | 25 | 18 | 21 |
| EDUCACIÓN INDÍGENA | 26.61 | 51 | 31 | 26 | 30 | 15 | 29 | 10 | 9 |
| CURSOS COMUNITARIOS | 03.72 | 36 | 38 | 29 | 25 | 21 | 22 | 14 | 15 |
| URBANAS PÚBLICA | 21.27 | 21 | 14 | 25 | 21 | 27 | 29 | 27 | 35 |
| NACIONAL | 17.80 | 24 | 20 | 25 | 22 | 26 | 27 | 25 | 31 |

Los mejores resultados en la prueba de matemáticas, los obtuvieron las escuelas privadas, seguidas de las escuelas indígenas y públicas urbanas, finalmente los cursos comunitarios y escuelas rurales no obtuvieron cambios significativos –en el caso de primaria-.

Igual que en el caso de las pruebas de español los resultados en los alumnos con extraedad y edad normativa, obtienen diferencias significativa en los resultados de la prueba de matemáticas. Los alumnos con edad normativa respecto a los alumnos con extra edad, mejoraron sus puntuaciones.

Comparación de alumnos con edad normativa y alumnos con extra edad en la prueba de matemáticas en el caso de primaria

| EDAD | AVANCE DE PUNTOS DE 2000 A 2005 | NIVEL I | | NIVEL II | | NIVEL III | | NIVEL IV | |
|-----------|---------------------------------|---------------------------|----|----------|----|-----------|----|----------|----|
| | | 00 | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 |
| | | PORCENTAJE DE ESTUDIANTES | | | | | | | |
| NORMATIVA | 16.61 | 21 | 17 | 24 | 21 | 27 | 27 | 28 | 35 |
| EXTRAEDAD | 07.64 | 37 | 31 | 28 | 31 | 21 | 24 | 14 | 14 |

En el caso de las escuelas secundarias, el cambio a nivel nacional fue pobre y en algunos casos nulo. Las puntuaciones del nivel uno disminuyeron apenas uno por ciento; las puntuaciones en el nivel cuatro sólo aumentaron tres por ciento. Las puntuaciones logradas según el estrado escolar: las secundarias generales tuvieron altas mejoras sobre los demás estratos, seguidas por las escuelas técnicas; por el contrario las telesecundarias y secundarias privadas disminuyeron sus puntuaciones en el nivel cuatro aumentando las puntuaciones en los niveles inferiores.

RESULTADOS GENERALES

En nivel de primaria del sistema escolar, tanto en comprensión lectora como en matemáticas las tendencias indican que las escuelas privadas aumentaron su brecha respecto a las demás, las escuelas urbanas aumentaron su distancia respecto a las escuelas rurales y las escuelas rurales aumentaron su brecha respecto a los cursos comunitarios. Las puntuaciones obtenidas por las escuelas indígenas se acercaron a las demás escuelas excepto, a las de las escuelas privadas que son mayores de las demás.

Las escuelas secundarias no muestran cambios significativos en ninguno de los dominios a excepción de las escuelas generales con un incremento en el 2005. (Los estudiantes de primaria tienen mejores puntuaciones que los alumnos de secundaria en el área de matemáticas). Además los alumnos de secundaria en extraedad, disminuyeron 2.14 las puntuaciones obtenidas en el año 2000.

Sin contar aún con datos estadísticos que demuestren a nivel nacional la calidad de la enseñanza en las escuelas multigrado, existen estudios aislados que demuestran claramente que los aprendizajes de los alumnos de estas escuelas, son deficientes. La insuficiencia en comprensión lectora afecta la habilidad para escribir y expresarse correctamente; además que los niños tienen incapacidad para resolver problemas matemáticos.

Cabe aclarar que la estratificación hecha por el estudio sobre las escuelas generales rurales, integra el área de ubicación de las escuelas multigrado en un porcentaje significativo, de lo cual me atrevería a concluir que la pobreza de los resultados en ese estrato demuestra la calidad educativa de las escuelas multigrado del área rural.

CALIDAD Y EFICIENCIA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO.

Las Escuelas Multigrado, no están exentas de la injusticia e inequidad del país, sin embargo el que hasta hora sigan teniendo altos índices de reprobación, deserción y pobres resultados educativos en la población rural a la que atiende, no sólo es consecuencia de la inequidad económica sino por falta de programas con métodos y técnicas adecuadas a las condiciones de vida del estudiante, falta de maestros calificados y dispuestos a servir en estas regiones apartadas y por falta de equipo y recursos materiales. La presencia y la operación de estas escuelas representan actualmente una oportunidad escolar para ofrecer con menos maestros y a todos los niños de las zonas rurales educación completa y de calidad.

La escuela rural latinoamericana se caracteriza por la práctica de reunir niños de diversos grados en una misma aula bajo la tutoría de un maestro. Una gama amplia de artículos y estudios de escuelas multigrado en varios países, ha encontrado entre las debilidades de la escuela multigrado elementos valiosos para la educación. Como Colombia, Canadá, Zambia y países de Asia, atestiguan que este tipo de programas en áreas rurales han tenido éxito en sus escuelas multigrado, tanto que hoy en día, zonas urbanas de varios países de Europa, reconocen el valor y el beneficio de tener clases de diferentes niveles en un sólo salón. Ahora muchas escuelas combinan primero con segundo y tercero o quinto con sexto u otras combinaciones entre los grados, por la riqueza que ofrece la integración de grupos multigrado. De igual manera en la mayoría de los países latinoamericanos existe un creciente interés por desarrollar un modelo adecuado para mejorar la instrucción, (Uttech, 1998).

Un estudio realizado en Costa Rica -en una escuela primaria laboratorio durante 1993 y 1995 con seguimiento en resultados hasta 1996- con el fin de determinar si existía diferencia significativa en el rendimiento académico de estudiantes en aulas multigrado, respecto a estudiantes de aulas con un grado, el estudio demostró que los niños y niñas que acuden a esta modalidad de servicio obtienen resultados iguales o mejores en rendimiento escolar de los alumnos. Que no existen diferencias significativas al comparar los resultados a corto y mediano plazo. También se determinó que el proceso de reinserción de un estudiante procedente de aulas multigrado a un sistema de aulas con un grado no genera diferencia significativa en las calificaciones que el estudiante obtiene. Después del seguimiento a los estudiantes durante dos años, los estudios demostraron que los alumnos en programas multigrado pueden lograr un mejor desempeño a largo plazo que los alumnos que participan en un programa tradicional (Grajales, 2000).

Además por la metodología empleada en la práctica de enseñanza- aprendizaje, las investigaciones coinciden con las teorías de los últimos años. Los beneficios resultantes del enfoque desarrollista en el que se tiende la formación del carácter del estudiante mediante las estrategias propias de una educación individualizada o personalizada refuerzan factores de autocontrol, trabajo independiente y estima propia (SEP, 2005).

Existen diversas experiencias educativas aplicadas en otros países como en el caso precursor de Colombia, que después de 36 años de su creación el programa operativo está a la vanguardia en lo que se refiere a innovación pedagógica en el sistema educativo local (Weiss, 2000). Ha incitado a reformular los conceptos de enseñanza aprendizaje, ha ido de menos a más, pues de ser una innovación particular y departamental, iniciada por maestros del país, se convirtió en una política e implementación nacional en la mayoría de las escuelas rurales., muchos de sus elementos se introdujeron después en escuelas urbanas, además de inspirar la nueva ley de educación de en Colombia; internacionalmente infundió reformas educativas

en otros países en vías de desarrollo (Colbert, 1999) como: Brasil, Chile Filipinas, Guatemala, Guyana, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Uganda, entre otros. Organismos internacionales y literatura mundial educativa, se refieren a esta práctica como una de las innovaciones educativas más importantes de los últimos años.

La Escuela Nueva de Colombia

En la década de los setenta, se calculaba que más del 80% de la población de Colombia no había cumplido su educación básica, la deficiencia principalmente, provenía de la población que vivía en las áreas rurales. La situación de Colombia era tal en 1975 se creó el modelo de Escuela Nueva, dirigida hacia el sector rural. En 1976 se esbozó el programa educativo. Actualmente con este programa la población ha mejorado notablemente los índices de repetición y deserción (Weiss, 2000).

Esta propuesta, es ampliamente conocida en América latina, generada como proyecto a finales de los años setenta por Mogollón y difundida después en el ámbito nacional por Colbert, quien desarrolló ante la dificultad del manejo del multigrado y de la insuficiente preparación del maestro para ello, una estrategia basada en materiales de autoaprendizaje para el alumno. Propone que los alumnos trabajen usualmente en parejas o en grupos de tres, que organicen su propio trabajo y avance según su propio ritmo. La boleta de calificaciones especifica el avance en diferentes unidades del programa, en el cual el alumno puede promoverse en diferentes momentos del año escolar e incluso, en el caso de migración cambiar de curso sin perder la escolaridad (Weiss, 2000).

La validación de la Escuela Nueva se basa principalmente en inculcar ciertas actitudes y habilidades en los estudiantes, maestros, administradores y demás miembros de la comunidad. Mediante el desarrollo de cuatro importantes componentes: el curricular, el de capacitación y seguimiento, el comunitario y de administración, además de presentar estrategias concretas para los niños, los maestros, la comunidad y los

agentes administrativos. La práctica educativa está sustentada en la teoría moderna de aprendizaje, -constructivismo- ha creado un nuevo paradigma pedagógico, que promueve el aprendizaje cooperativo, reflexivo, activo, participativo, personalizado, con habilidades básicas en matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales, así como conocimientos encaminados a la solución de problemas en situaciones nuevas. Las prácticas pedagógicas sugeridas para la enseñanza están basadas en el apoyo de niño a niño que inciden en cambios de comportamiento actitudes cooperativas y democráticas, desarrollo de valores, y habilidades para una ciudadanía activa además del mejoramiento del auto concepto que tienen los niños de sí mismos reduciendo los prejuicios desde una edad temprana (Colbert, 1999).¹

Maneja un nuevo rol de maestro como orientador, guía y facilitador del aprendizaje, un maestro que trabaje con una actitud positiva y con el deseo de servir en el entorno rural y en la Escuela Nueva; que tenga la habilidad de ser un líder de la comunidad y cooperativo con los administradores y directivos; además de tener un manejo sustantivo de técnicas de instrucción de la Escuela Nueva y habilidades en la instrucción multigrado en vez de ser sólo un transmisor de información.

El material y apoyo didáctico también tiene un nuevo concepto pues los textos son guías de aprendizaje comprensivos, es decir centrados en los niños, con los que el alumno puede interactuar manipular información y conocimientos a su propio ritmo de aprendizaje, además que les permite avanzar de un curso a otro en tiempos indeterminados restrictivos.

La Escuela Nueva promueve una solidaria y estrecha relación entre escuela y comunidad. La escuela nueva ofrece a los padres de familia los parientes y al resto de la comunidad, la oportunidad de participar en actividades escolares y de revitalizar su

¹ GUATEMALA: ha demostrado que los niños del programa escuela nueva unitaria, inspirado en el modelo marco colombiano, ha logrado mejores resultados de comportamiento democrático que el obtenido en los alumnos de escuelas tradicionales.

cultura local a través de las actividades y los instrumentos de la escuela (Colbert, 1999).

CONCLUSIONES GENERALES

Evidencias empíricas y evaluaciones científicas concuerdan en que los niños de la Escuela Nueva de Colombia obtienen mejores logros académicos y socio afectivos (mayor autoestima), que los niños de las escuelas tradicionales, como el primer estudio internacional comparativo –UNESCO, “Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación, 1998”. En dicha comparación se demuestra que de once países, el único caso en que el estrato rural está mejor que el urbano es el de Colombia. No solamente en Colombia sino comparativamente en más de treinta países de Latinoamérica y el mundo, el modelo de Escuela Nueva ha demostrado el mejoramiento de la calidad educativa (Colbert, 1999). Lo que quita el sustento a la idea de que las Escuelas Multigrado son sinónimo de ineficiencia y deficiencia educativa.

CAPÍTULO 5. EL CASO DE VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE

VERACRUZ

Ubicación geográfica de Veracruz

Veracruz de Ignacio de la Llave, es el estado que tiene a nivel nacional el mayor número de escuelas multigrado, está situado en la región del golfo de México, colinda con el estado de Tamaulipas y el Golfo de México al norte, al este con el Golfo de México, Tabasco y Chiapas; al sur con Chiapas y Oaxaca; al oeste con Puebla, Hidalgo y San Luis Potosí. Su territorio consta de 71 820 kilómetros cuadrados (Km²) y su población es de un poco más de siete millones de habitantes (7 110 214), (INEGI, 2005).

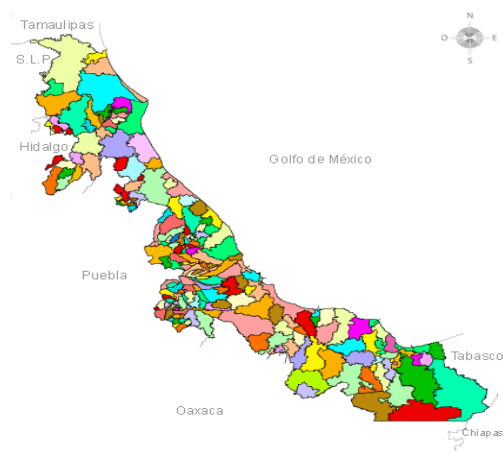


Fuente: INEGI, 2000.

Actividades económicas

El núcleo de mayor relevancia política es la capital de Xalapa y los principales centros urbanos y productivos del estado son la Ciudad de Veracruz, Córdoba, Orizaba, Poza Rica, Coatzacoalcos, Minatitlán, Martínez de la Torre, Pánuco, Tempoal, Naranjos y Tuxpan.

Veracruz concentra siete de los puertos más importantes del país sobresalientes en la industria del petróleo, pilares de la economía mexicana; las áreas de explotación y reserva del energético son de una amplitud considerable, ocupan parte del norte del centro y sur del territorio, las ciudades más relevantes dentro del área son Veracruz, Poza Rica, Coatzacoalcos y Minatitlán. En el puerto de Veracruz se realiza un intenso tráfico de carga. Las industrias siderúrgicas, de la construcción y reparación de embarcaciones son de gran importancia para la economía de la ciudad. En las inmediaciones del pico de Orizaba, la ciudad de Córdoba destaca en la fabricación de aceite comestible, harina de arroz, café, maquinaria, equipo industrial y agrícola; en Orizaba sobresale la elaboración de cemento y papel. Al norte del estado se encuentra Martínez de la Torre, Pánuco, Tempoal y Naranjos que son puntos de concentración y distribución de un gran volumen de la producción agrícola y ganadera del estado, lo mismo que el municipio de Tuxpan que además es un importante centro pesquero (INNEGI, 200).



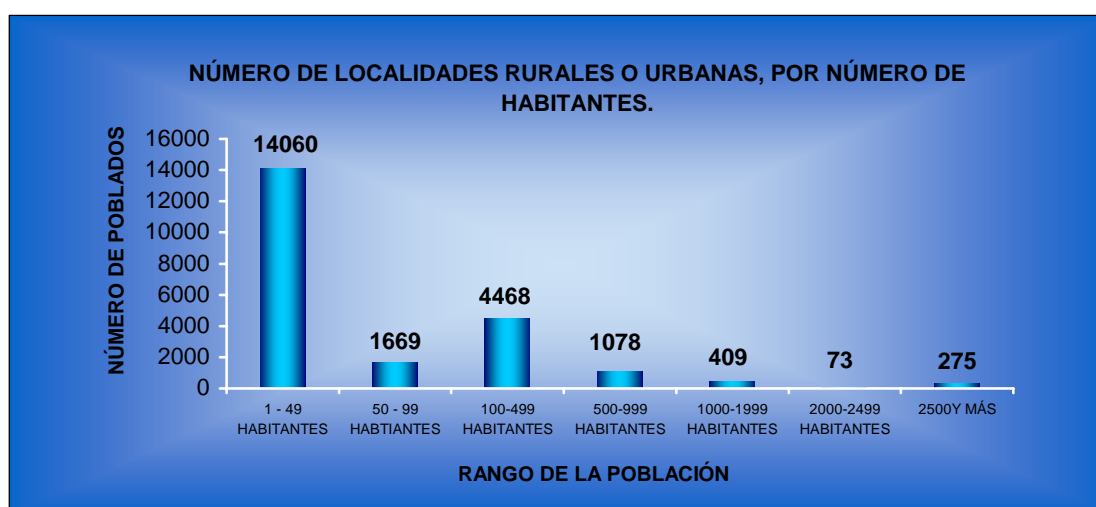
Fuente: Secretaría de Educación Pública. Atlas de México. Educación Primaria. México, 2002.

El resto de los municipios del estado de Veracruz, llevan a cabo labores relacionadas principalmente con el campo o actividades primarias o tradicionales.

Población urbana y rural

En el año 2000 Veracruz contaba con 210 municipios y en 2005 el número aumentó a 212. El número de poblados rurales, 21 905 es mayor al de las 275 zonas urbanas (INEGI, 2003); aunque el porcentaje de la población rural (39%) es menor al de la población urbana (61%) (INEGI. II Censo de Población y Vivienda, 2005). Los 212 municipios del estado, siempre están integrados por la cabecera municipal, y en la mayoría de los casos se conforman de pequeños poblados aislados denominados rancherías, comunidades rurales e indígenas.

El cuadro de abajo muestra la proporción de poblados rurales¹ de 1 a 2500 habitantes, respecto a las 275 zonas urbanas que tienen de 2500 habitantes y más del estado de Veracruz en el año 2000.



Fuente: INEGI XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

El contexto de las comunidades rurales de Veracruz, es contrastante respecto al de las zonas urbanas, las primeras tienen al campo como principal fuente de trabajo, y

¹ A nivel nacional Veracruz ocupa el tercer lugar por el número de habitantes y el primero por dispersión de población, - de las 196 328 comunidades rurales a nivel nacional, 21 905 se concentran en el estado. Veracruz y Chiapas tienen la mayor dispersión de la población a nivel nacional por mayor número de localidades menores de 2500 habitantes sumando entre los dos el 21%. Veracruz tiene 21 905 poblados rurales frente a 275 localidades urbanas en su territorio, (INEGI, 2000).

es evidente la precariedad del nivel medio de ingresos, las comunidades urbanas tienen un nivel medio de ingresos superior y la mayoría de la población tiene acceso a mejores servicios de salud y educación. El crecimiento de las zonas urbanas y la sofisticación de formas de vida, ha llevado a la población de localidades rurales tradicionales a modificar sus formas de vida; las nuevas fuentes de empleo basadas en actividades diferentes a las tradicionales, implican mayor sofisticación y capacidad empresarial (educación e instrucción que significa inversión para las familias) que suele estar fuera de su alcance, por ello muchas familias optan por la migración y otras tantas por alejarse a lugares más apartados (INNE, 2005).

Población indígena

A nivel nacional la población indígena representa 10% de la población total del país; Veracruz añade al porcentaje nacional 10.3% de la población indígena. Tan sólo el estado de Oaxaca con 1.6 millones de personas de habla indígena, Chiapas con 1.1 millones, Veracruz con 1 055 550 personas y Yucatán, concentran cerca de la mitad de la población indígena del país (46.9 por ciento). En Veracruz la población indígena constituye 15% de la población total del estado. De 64 lenguas que prevalecen entre esta población sólo 7 de ellas como: el Náhuatl, Totonaca, Huasteco, y Popoluca son habladas por el noventa por ciento de las comunidades, en el resto de comunidades existen sólo pequeños grupos de personas que hablan variantes de las lenguas y 12.3% de la población indígena que habita en Veracruz es monolingüe.²

Esperanza de vida

La esperanza de vida se refiere al número de años que en promedio se espera viva un recién nacido. Es uno de los indicadores de la calidad de vida y se utiliza para

² La población indígena se refiere a los hogares donde el jefe de la familia, el cónyuge o el ascendente, habla una lengua indígena; se distingue también, la población que declaró hablar una lengua vernácula y, de ella, a los monolingües (que sólo hablan una lengua).

medir la inversión en el capital humano de una región por organismos o instituciones internacionales. De acuerdo con las estimaciones de CONAPO-INEGI-COLMEX, en el 2006, la esperanza de vida al nacer en el país es de 74.5 años. La esperanza de las mujeres es de 77.2 años y la de los hombres de 71.8 años (INEGI, 2006). La esperanza de vida en Veracruz es inferior al promedio de nivel nacional, los hombres tienen una esperanza de vida de 70.6 años y las mujeres de 76.5.

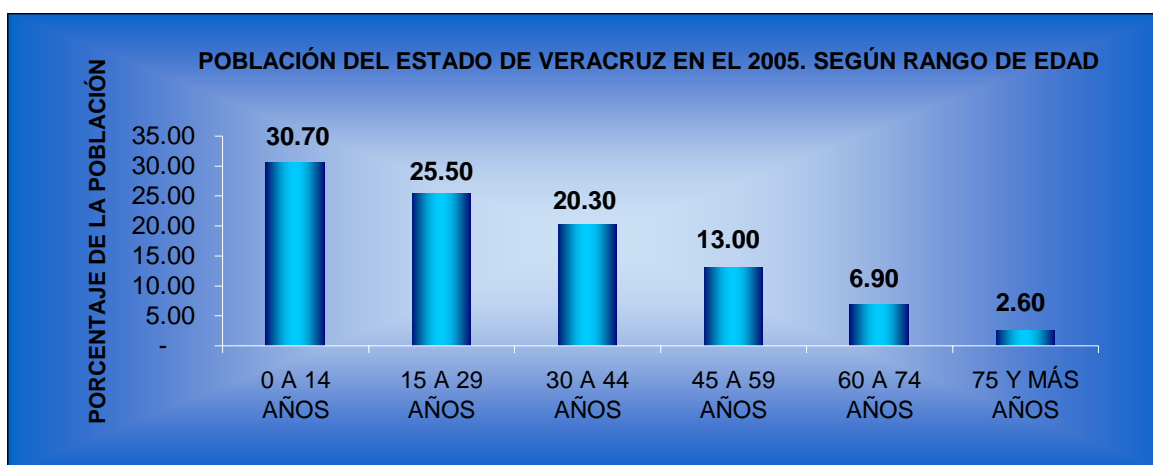
SISTEMA ESCOLAR DE VERACRUZANO

El sistema educativo veracruzano es de los más grandes del país. Existen esfuerzos por parte de la federación y del propio estado para atender la diversidad cultural, social y económica de la población. El sistema educativo comprende lo que es educación inicial y especial; educación básica, que atiende los niveles de preescolar y primaria en modalidad *general, indígena y comunitaria*; la educación secundaria se brinda en modalidad *general, técnica, telesecundaria y cursos comunitarios*; el nivel de bachillerato se ofrece como bachillerato general, bachillerato tecnológico, educación profesional y técnica; el nivel superior brinda licenciatura universitaria y tecnológica, posgrado universitario y tecnológico, además de que el sistema estatal mantiene un impulso para la educación de adultos y la capacitación para trabajadores.

Población escolar

Veracruz ocupa el tercer lugar a nivel nacional por el número de habitantes sólo por debajo del estado de México y la Ciudad de México. Tanto a nivel nacional como estatal la población del 3 a 24 años y el rango de niños y jóvenes de cinco a catorce años de edad, que debe estar estudiando algún grado de educación del sistema escolar es mayoritaria significativamente respecto a las demás entidades del país.

La población de preescolar se ubica sólo por debajo del estado de México, con una población de 1.9 millones de niños y antes del Distrito Federal. La población de la primaria es mayor a nivel nacional, y la población de secundaria se encuentra en los primeros lugares (INEGI, 2005). En el cuadro de abajo se muestra el número de habitantes según el rango de edad. La primera barra corresponde a los niños de 0 a 14 años y continúa progresivamente según el rango de edad.

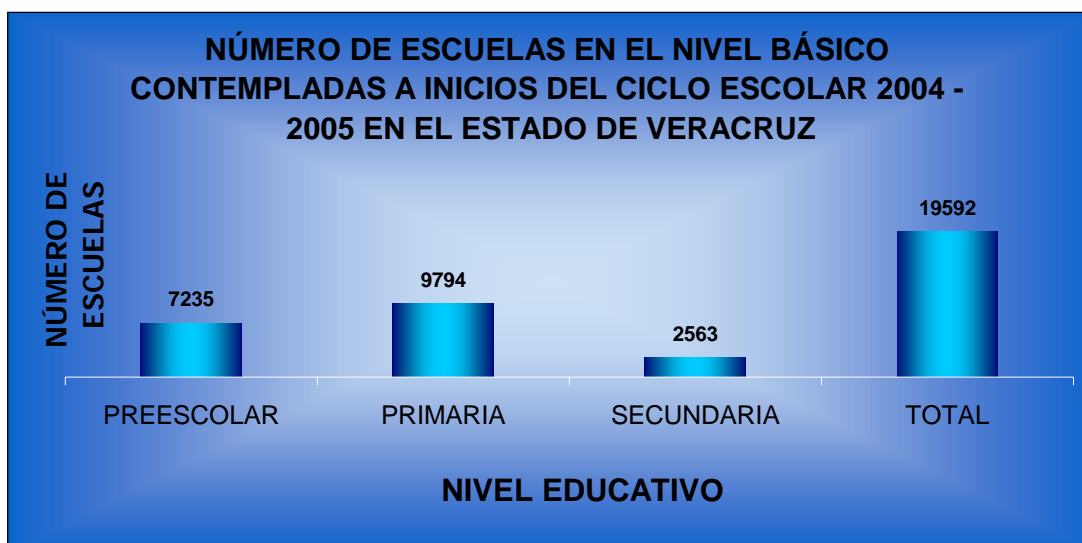


Fuente: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

Las escuelas del nivel básico y las escuelas multigrado

Veracruz tiene el más alto número de escuelas en todos los niveles; destaca considerablemente la proporción de escuelas del nivel básico en especial las escuelas primarias, cuyo número de centros educativos a nivel nacional es mayor que el de las demás entidades (SEP, 2004-2005).

En el cuadro siguiente se ejemplifica la proporción de escuelas según el nivel de educación básica del estado de Veracruz, contempladas en el inicio del ciclo escolar 2004-2005 según datos básicos de la SEP. Las escuelas primarias destacan sobre los preescolares y en mayor proporción están por encima de las secundarias.



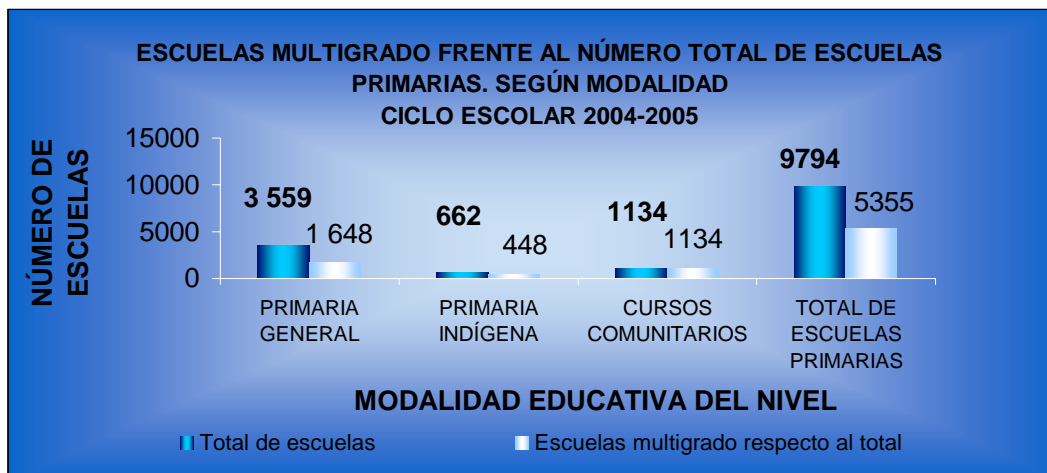
Fuente: INNE, 2005.

En el caso de las escuelas primarias, según la modalidad, las primarias generales representan 78.4% del total de las escuelas de educación primaria, los cursos comunitarios representan 11.6% y el 10.0% corresponde a las primarias indígenas. Las escuelas generales atienden al 91.3 por ciento de la población estudiantil, los cursos comunitarios atienden a 1.3% de estudiantes y las primarias indígenas atienden al 7.4% la población del estado (INEE, 2004-2005).

Primarias multigrado

Las primarias multigrado en la entidad de Veracruz representan el 54.7% respecto a las escuelas primarias de la entidad. En total 5 355 escuelas de las tres modalidades educativas son multigrado.

En el estado 46.3% de las escuelas generales operan como multigrado, 67.7% son escuelas indígenas multigrado respecto a las de modalidad indígena y el 100% de los cursos comunitarios son multigrado. En el cuadro de abajo se muestra la proporción de escuelas multigrado respecto a las escuelas de organización general.



Fuente: INNE. Estimaciones a partir de la base de datos de inicio del ciclo escolar 2004-2005, UPEPE-SEP.

A nivel nacional Veracruz cuenta con el mayor número de escuelas primarias de modalidad general que trabajan como multigrado (tres mil quinientos cincuenta y nueve), sin embargo, ocupa el sexto lugar a nivel nacional por la proporción de escuelas primarias multigrado 46.3% respecto al total de las escuelas primarias del estado; sólo por debajo de estados como Chiapas, Durango, San Luis Potosí, Zacatecas Y Tabasco, (estados que tienen menor número de centros educativos generales multigrado, pero que cuentan con un elevado porcentaje de Cursos Comunitarios y escuelas primarias indígenas multigrado, respecto a las que no lo son durante el ciclo escolar 2004-2005).

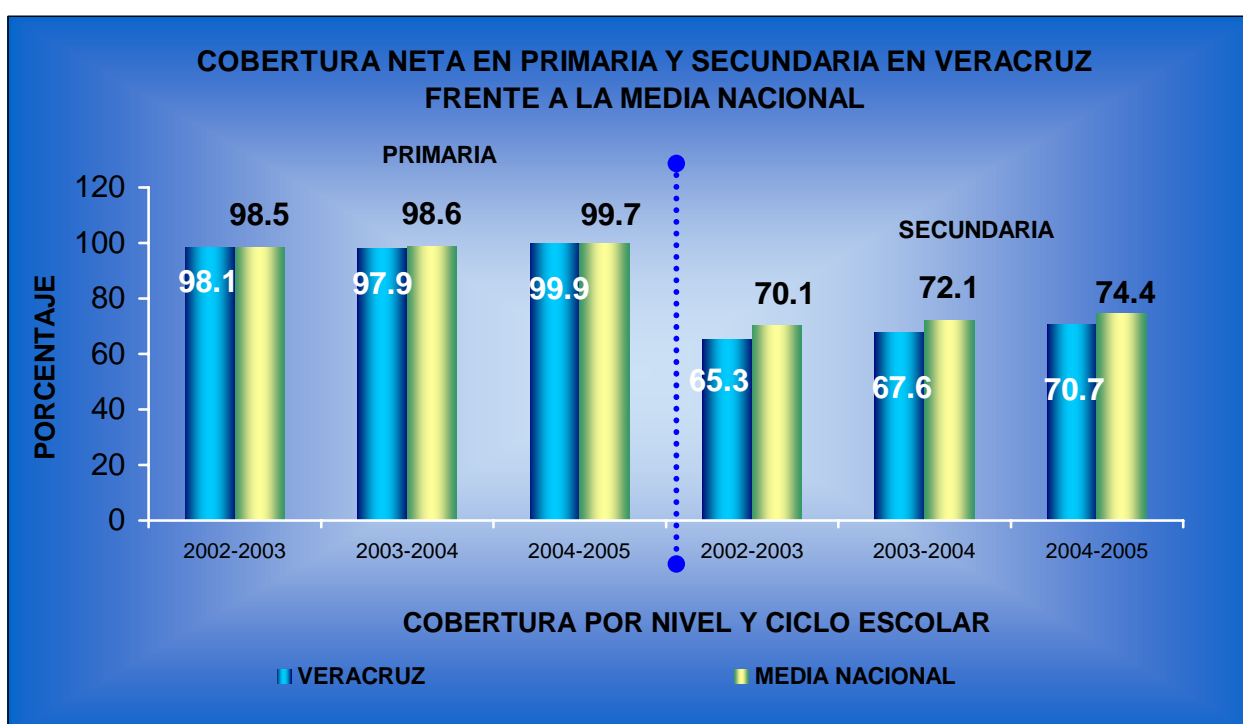
EFICACIA EDUCATIVA EN VERACRUZ

Cobertura educativa

La cantidad de población que hay en la entidad es inversamente proporcional a al porcentaje de cobertura educativa de la población en el sistema educativo. A nivel nacional las cifras de cobertura educativa en el estado de Veracruz son de las más bajas.

En el ciclo escolar 2004-2005 la matrícula concentró un total de 1 702 325 alumnos en el nivel básico. El preescolar tuvo la presencia de 258 453 alumnos; la primaria 1, 037 072 y la secundaria 406 800.

En el cuadro de abajo se muestra la cobertura que han tenido los niveles de primaria y secundaria respectivamente durante el inicio de los ciclos escolares 2002 a 2004 en el estado de Veracruz respecto a la media nacional.



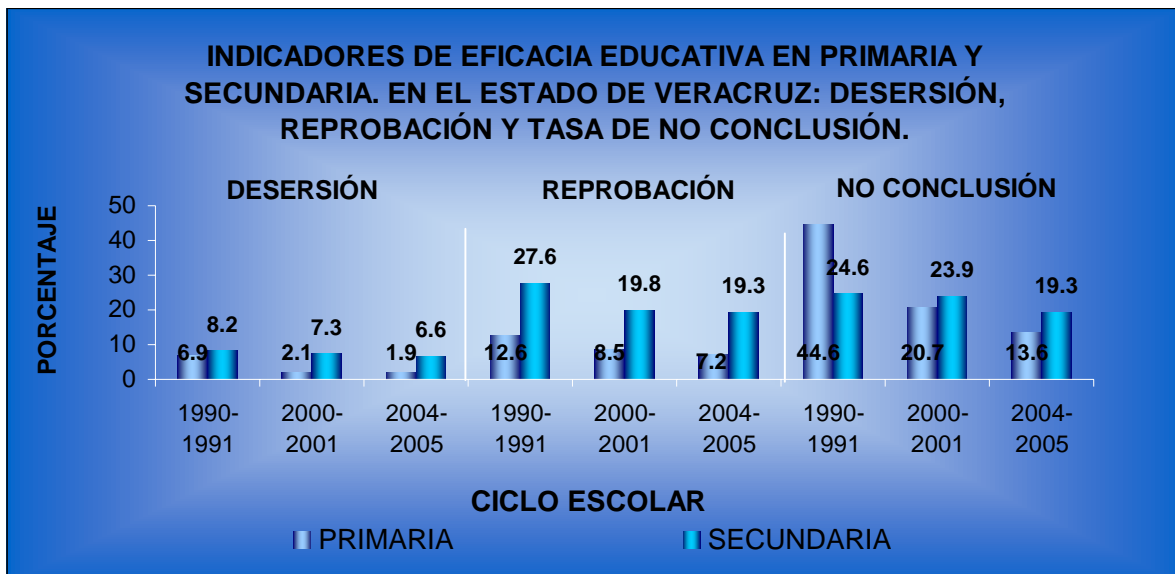
FUENTE: Estimaciones del INNE, a partir de las bases de datos de la DGPPP-SEP, ciclos 2002-2003 a 2004-2005.

La cobertura de la población de primaria ha ido en progreso y en el ciclo escolar 2004-2005 se sostuvo por arriba de la media nacional. La cobertura en el nivel de educación secundaria ha mantenido porcentajes por debajo de la media y 7.40% de la población 12 a 14 años se asegura quedó fuera de la escuela durante el 2004-2005. De la población de preescolar durante el año 2005, 48% de niños entre 3 a 4 años quedaron fuera de la escuela.

Eficiencia educativa

La eficiencia educativa del estado de Veracruz (medida con indicadores bajos en las tasas de no conclusión, deserción y reprobación por parte de los alumnos) es de las más bajas a nivel nacional.

En el cuadro de abajo se muestra el progreso de la eficiencia educativa de los niveles de primaria y secundaria de educación básica del estado de Veracruz, durante los ciclos escolares del 1990-1991 al ciclo escolar 2004-2005. El cuadro está constituido por tres partes que describen al indicador de deserción, reprobación y tasa de no conclusión en tiempo normativo de cada nivel y ciclo educativo, (ejemplo: en el primer bloque del indicador de deserción durante el ciclo escolar 1990-1991 los alumnos de primaria tuvieron un índice de deserción de 6.9%, y en el nivel de secundaria 8.2% de la población a nivel estatal, desertó).

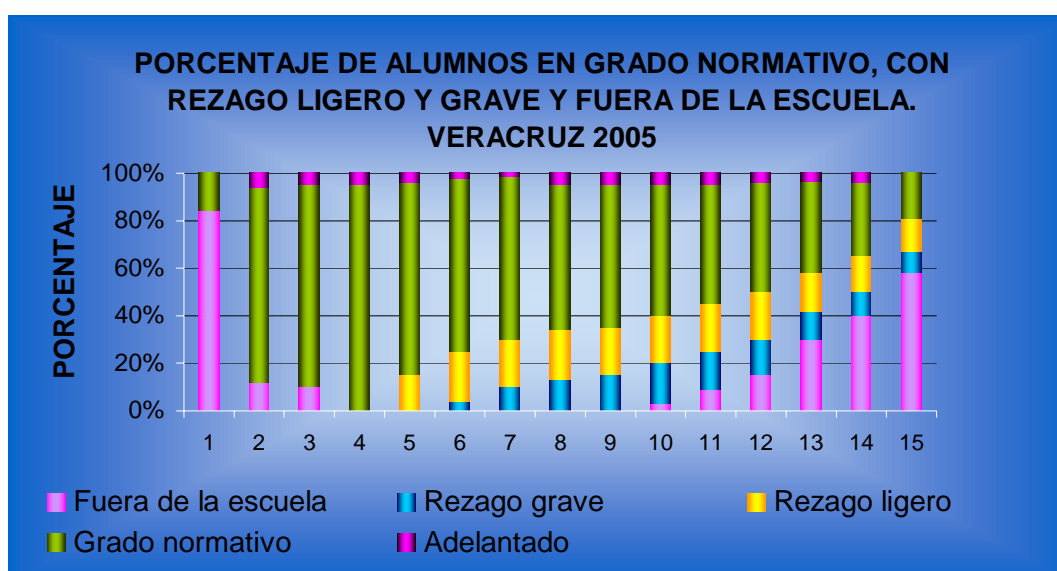


Fuente: Anexo del Quinto Informe de Gobierno. Sección de Desarrollo Humano. Rubro Educación. Cuadros 60 a 65, INEE, 2005.

Aunque el sistema educativo del estado de Veracruz, ha tenido avances significativos de 1990 a 2005, los índices de eficacia educativa de primaria y secundaria se

mantienen por debajo de la media nacional, pues la tendencia de mejora del sistema educativo es a nivel nacional. A finales del ciclo escolar 2004-2005 la entidad ocupó el octavo lugar por obtener de los porcentajes más bajos en las tasas de conclusión en tiempo normativo.

En el cuadro de abajo se muestra el avance que tiene la población de Veracruz durante un ciclo escolar a partir de los tres años a los 17, los datos corresponden al año 2005. La población que se encuentra en un grado normativo disminuye conforme avanzan a otro nivel, (ejemplo: la primera barra corresponde a los alumnos de tres años, más del 80% de la población del rango de esa edad está fuera de la escuela y sólo un poco menos del 20% está en el grado normativo).



3

Fuente: Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2005 y CONAPO, Proyecciones de la Población de México, 2000-2050.

Los porcentajes de la eficiencia terminal registrados a partir del año 2000 en Veracruz han sido cifras bajas respecto a la media nacional. En el año 2002, en indicador de

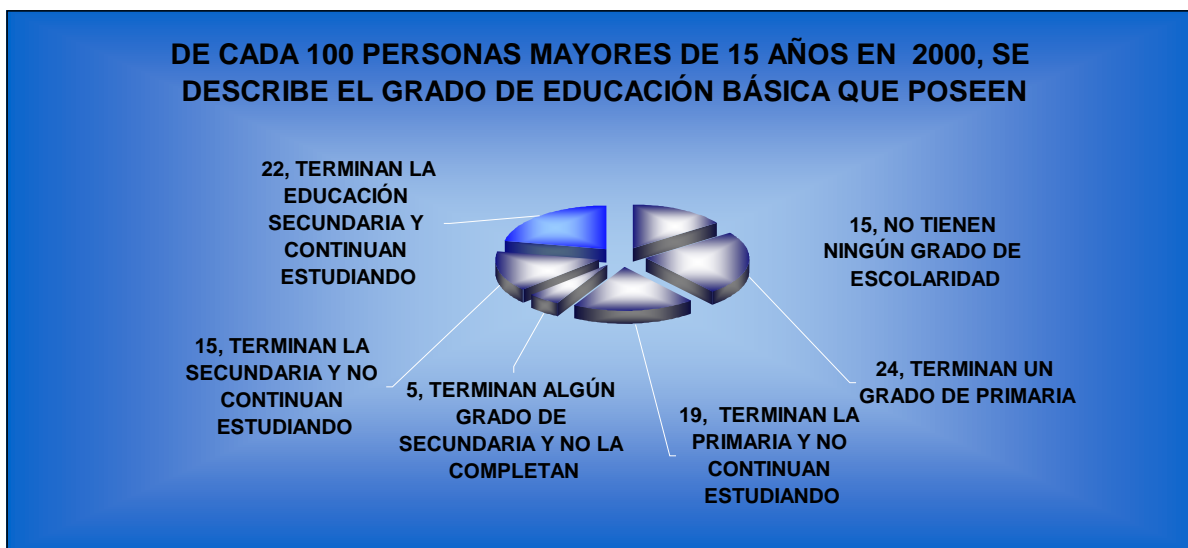
³ Se considera a los alumnos con rezago grave, a aquellos que tienen dos o más años de edad, respecto al grado educativo que cursan. Los alumnos que están adelantado por dos o un año, se mantienen en el sistema educativo en el orden del diez por ciento, su recorrido por los diferentes niveles es constante.

eficiencia terminal fue de 82.3% en primaria, del año 2003 al 2004 ligeramente aumentó el porcentaje de 83% a 86.4%. Mientras que el Distrito Federal en el 2004 alcanzó un porcentaje de 93.9% de eficiencia terminal.

La deserción de los alumnos que abandonan los estudios antes del cierre del ciclo escolar, ha disminuido en medida que aumenta la eficiencia terminal, sin embargo siguen siendo bajos en comparación con la media nacional. En el año 2002 el índice de deserción descendió de 2% a 1.9%, en 2003 y en 2004 se mantuvo en un porcentaje 1.9%. Mientras que en 2004 el Distrito Federal registró 0.8% de deserción.

Escolaridad de la población de Veracruz

De la población que habita en la entidad mayor de 15 años en el año 2005, 9.16% de la población no sabe leer ni escribir es decir de cada 1000 habitantes 13 son analfabetas.



Fuente: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

El grado de escolaridad de la población mayor de 15 años es de 7.2 equivalente al primer grado de secundaria, este promedio de escolaridad ubica al estado en los lugares más bajos sólo por arriba de Chiapas (6.1), Oaxaca (6.4), Guerrero (6.8), Michoacán (6.9), y Guanajuato (7.2), y por debajo de entidades como el Distrito Federal (10.2 grados), Nuevo León y Coahuila, (INEGI, 2005).⁴

El rezago educativo en la población mayor de 15 años y menor de 64 años en el 2000 del estado de Veracruz fue de los más significativos, por el porcentaje que guarda en comparación con la media nacional y con otras entidades del país; casi el cincuenta por ciento (47.5) de la población en lo que se refiere a educación básica se encuentra en situación de rezago grave (INEGI, 2000).

Índice de educación, desarrollo social y económico

El Índice de Desarrollo Humano (IDH), mide el avance de un país de acuerdo al producto interno bruto per cápita (PIB), los índices de educación y salud. El valor máximo posible del IDH es 1.0 que indica niveles de desarrollo humano elevados un teórico 0.0 equivale a un nivel de marginación total, en países como Portugal y Eslovenia, el IDH oscila en 0.88 y en países pobres como Nueva Guinea fluctúa en 0.70 (INEE, 2005).

El PIB, representa la cantidad de la producción anual de un país o región cuya ganancia correspondería a cada uno de sus habitantes entre todos por igual. En 2003 Veracruz alcanzó el sexto lugar por aporte al PIB a nivel nacional, aunque la producción y riqueza del estado es moderada, la distribución no es equitativa entre los diferentes sectores de la población.

⁴ El porcentaje más elevado de la población de 15 años y más que sólo cuenta con un grado aprobado en educación básica como única instrucción, se concentra en estados como Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz, (Oaxaca 62.7%, Veracruz 61.8%; Chiapas 60% y Guerrero 55.9%), INEGI 2000.

En el cuadro de abajo se muestra a los 6 estados que en el 2003 dieron mayor aportación a PIB nacional y a los tres con menor aportación. Veracruz es de las entidades más fuertes en la generación de materias primas.



Fuente: INNE, 2005.

El índice de educación se mide a partir del índice de alfabetización y las tasas brutas⁵ de matriculación de educación primaria, secundaria y superior. La salud se mide a partir del promedio de esperanza de vida de la población.

Según el Informe de Desarrollo Humano México 2004, (PNUD) dio el lugar 28 a la entidad, sólo por arriba de Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas por tener un IDH de 0.74., de los más bajos a nivel nacional. Ya que un alto índice de desarrollo humano se acompaña de un menor número de localidades pequeñas, menor

⁵ Las tasas brutas de población estudiantil, contemplan al número de alumnos inscritos en la escuela, respecto al número de la población con la edad correspondiente, de un país o territorio determinado. No contempla a los alumnos con extra edad, ni a los alumnos reprobados, ni a los repetidores. Si se mide la eficiencia de un sistema escolar sólo con tasa brutas los porcentajes de cobertura educativa pueden ser elevadas y no reflejan el verdadero contexto estudiantil. En países como África donde el rezago educativo es alto, el índice de cobertura educativa resulta elevado, si se mide en tasas brutas - pues se inflan las cifras-.

proporción de población indígena, menor número de escuelas multigrado, mayor porcentaje en la calidad de vida y mejores resultados educativos de toda la población (INNE, 2005).

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS ESCUELAS MULTIGRADO DE VERACRUZ

Los Cursos Comunitarios y los Programas Compensatorios del CONAFE.

El CONAFE, ha acercado a la población dispersa y marginada de Veracruz los Cursos Comunitarios. (Veracruz cuenta a nivel nacional con un elevado número de cursos comunitarios). Además el Estado ha implementado en las últimas décadas los programas compensatorios del CONAFE. El PAREB segundo programa compensatorio empezó a trabajar en la entidad por los porcentajes elevados en rezago educativo a nivel nacional, por las deficiencias que existen en el sistema escolar y por los altos índices de marginación social (CONAFE, 2003).

Escuelas normales

Los centros más importantes para la formación y actualización académica del magisterio que labora en la entidad son la Universidad Nacional Pedagógica con sede en Xalapa, cuenta con 18 unidades regionales ubicadas estratégicamente el territorio del estado; la Universidad Pedagógica Veracruzana que cuenta con 14 unidades regionales y el resto de escuelas normales de la entidad, representan una oportunidad de innovación y apertura educativa para la calidad del aula múltiple.

Los programas educativos para el aula multigrado, dirigidos a la población indígena y rural han empezado a tomar importancia. Existen nuevas alternativas educativas iniciadas a inicios del año 2000, en los diferentes centros educativos del país y la entidad: el caso la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique Rébsamen", que desde el 2001 ofrece sólo a los docentes que ya laboran frente a un grupo de

educación preescolar o primaria rural indígena, formación con características socioculturales del medio en el que laboran y que les permita brindar servicios de calidad.

La capacitación y competencia de los docentes y la institución que los forma requiere estar a la altura de las condiciones y del contexto de un sector que requiere atención especial como es la escuela multigrado y la población rural. Tienen un gran compromiso y responsabilidad social el quehacer de las escuelas formadoras de maestros respecto a la población a la que se dirige su labor. La formación del cuerpo docente de la educación básica rural ha estado encaminada por años a operar con acciones sistemáticas correspondientes a programas generales, para escuelas generales y para una concepción específica de aprendizaje ajeno al contexto del aula multigrado.

Propuesta multigrado 2005

Veracruz, ha sido escenario imprescindible para la toma de decisiones para la elaboración, evaluación e implementación de la propuesta multigrado 2005.

El estado constituyó una de las 14 entidades del país en las que fue piloteada la fase experimental de la propuesta multigrado que estuvo a cargo de la de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de febrero a junio de 2004. En 2004-2005 formó parte de la fase extensiva que de la operación y seguimiento de la propuesta en una muestra de casi mil escuelas en todas las entidades. Finalmente la SEP, anunció que la propuesta se aplicaría en todas las escuelas multigrado del país a partir del ciclo escolar 2005-2006, de las cuales tres mil quinientos cincuenta y nueve pertenecen al estado y serán atendidas por esta política (SEP, 2005).

La Propuesta Multigrado es una síntesis de experiencias, herramientas, técnicas e innovaciones que generaron a lo largo de los años maestros por cuenta propia para

facilitaran la labor diaria en el salón multigrado. Los ajustes y modificaciones corrieron a cargo de los equipos técnicos estatales, personal de PAREIB-CONAFE, de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y de docentes de dos Escuelas Normales del país. La propuesta multigrado es una herramienta técnico pedagógica que proporciona a los maestros que ya laboran, elementos de planeación, desarrollo y evaluación que permiten mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula multigrado. La propuesta en el aspecto operativo trata de brindar respuesta a los requerimientos prácticos de los docentes que laboran en los contextos marginados. Principalmente les ofrece la posibilidad de estructurar el currículo en los conflictos que prevalecen en el salón como: la alfabetización inicial en multigrado, la organización de los contenidos por ciclos con temas comunes para todo el grupo y con diferenciación del nivel cognitivo de los alumnos.

La Propuesta Multigrado responde al contexto actual de las teorías pedagógicas. En ella se enarbola la innovación educativa, con elementos e instrumentos didácticos como: estrategias básicas de enseñanza de las asignaturas, fichas de trabajo y adecuaciones curriculares por asignatura que favorecen la formación de alumnos lectores, democráticos, autónomos con habilidades y competencias para la vida.

CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LAS ESCUELAS MULTIGRADO Y EL CONTEXTO DE LAS POBLACIONES RURALES DE VERACRUZ

Veracruz quizá sintetice el mosaico nacional del país; la polaridad entre los pobres y la población que tiene mayor acceso a mejores servicios de salud y educación así como la desigual distribución y adquisición de bienes que alcanza la población mestiza y un número importante de población indígena.

Las comunidades rurales no siempre son sinónimo de pobreza y marginación social, existen poblados rurales (que tienen menos de 2500 habitantes) que cuentan con servicios de salud, educación, transporte, alimentación etcétera, y poblados urbanos que también cuentan con un porcentaje importante de población en situación de

desventaja social. Las diferencias sociales intervienen sin duda en el poder de las personas para acercarse mejores bienes para la vida. Sin embargo en materia educativa el Estado tiene el compromiso social de ofrecer y garantizar las mismas oportunidades educativas a toda la población.

En los municipios de Veracruz se ubican pequeños poblados aislados de los centros que están en proceso de urbanización; éstos poblados en materia educativa suelen contar con precarios insumos para la población, los maestros que llegan a laborar ahí, están por obligación y no por vocación, los grupos escolares con los que trabajan, rebasan el número de población, algunos maestros y siguen trabajando con temas separados para cada tema y sólo algunos que están comprometidos con su trabajo, citan a los niños fuera del horario estipulado para regularizarlos, de forma personal. Es verdad que los centros educativos tienen pocos días laborados y que el tiempo que tienen es desaprovechado por falta de organización. Los maestros no tienen educación para su trabajo y por cuenta personal algunos van a las ciudades los fines de semana a prepararse para enfrentar su tarea, sin embargo muchos de ellos sólo dejan pasar el tiempo y esperan a cumplir el tiempo estipulado para irse a laborar a una ciudad o a mejores lugares de trabajo.

Los esfuerzos aislados de la población de los maestros, alumnos y del estado mismo, resultan actualmente insuficientes para el contexto de las poblaciones. Estos poblados necesitan proyectos integrales, que fortalezcan el desarrollo económico y social de la comunidad y un programa de educación en correspondencia a las necesidades y contexto social de la población sin dejar aun lado el objetivo nacional. Si para las poblaciones rurales de México resulta un reto el que las escuelas multigrado trabajen eficientemente, más aún el que respondan al contexto social de la población, no sólo que alcancen puntuaciones más altas en eficacia educativa sino que la educación que recibe esta población se vea reflejada en el desarrollo de sus comunidades.

Las condiciones de enseñanza no constituyen un esquema cerrado de acción, las posibilidades para la actividad educativa son versátiles, el aula heterogénea puede ser sinónimo de calidad educativa mientras haya una planeación adecuada a las condiciones de vida de la población; un análogo currículo formativo de maestros; políticas del sistema educativo congruentes con la promesa educativa; en conjunción con una estrategia nacional de Estado. La escuela multigrado en acción como en teoría formulada como escuela de calidad para la población socialmente marginada que habita el territorio, sería una verdadera opción educativa, para la población del estado de Veracruz, sin embargo esta opción educativa no concierne únicamente a este estado, en diversas entidades del país que cuentan con porcentajes significativos de escuelas multigrado, como lo he recalado en puntos anteriores también representan una gran oportunidad educativa para la población.

CAPÍTULO 6. EL MODELO CONAFE

CONAFE

El Estado mexicano en 1971 estableció el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para ampliar las oportunidades de acceso a la educación primaria en poblados con menos de 100 habitantes, en condiciones de aislamiento, dispersión y pobreza de nuestro país; sobre todo se dirigió a los niños del país (CONAFE, 2000).

Desde su creación CONAFE, estableció acciones y proyectos propios, esenciales para el organismo; algunos de los programas han perdido pertinencia y otros siguen vigentes. Actualmente actúa bajo dos actividades sustantivas: los Programas Compensatorios y los Cursos Comunitarios cuya misión es generar condiciones de equidad educativa en el país, especialmente en las pequeñas y dispersas comunidades de menor desarrollo social, como las comunidades indígenas y las zonas marginadas de las ciudades, que no han podido ser atendidas suficientemente por las modalidades regulares del sistema; y prestar servicios educativos para corregir los rezagos acumulados durante muchos años mediante programas y modalidades educativos, adecuados a las situaciones de vida de la comunidad (CONAFE, 2003).

En el 2006 CONAFE se comprometió con el gobierno federal a lograr sus objetivos mediante la actualización y perfeccionamiento de sus proyectos y actividades educativas. En la vertiente de *programas compensatorios*, se propuso coadyuvar a atender y resolver los factores que causan el rezago educativo y asegurar la calidad en la educación básica, con base en una política distributiva descentralizada que incluiría criterios de selección y seguimiento para superar las deficiencias materiales y educativas de las escuelas públicas, y en la vertiente de educación comunitaria- *Cursos Comunitarios*-, tienen el objetivo de investigar, desarrollar y operar programas educativos alternativos, flexibles y pertinentes, para continuar con la formación de figuras educativas y de los sectores rurales del país. El costo de sus actividades es

costeado tanto con patrimonio propio del organismo, por el gobierno federal por recursos presupuestarios y con financiamientos del (BM) y el (BID).

PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Los programas compensatorios o programas para abatir el rezago educativo están orientados a propiciar el ingreso, la permanencia y el aprovechamiento escolar de los alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y mejorar las prácticas de crianza de los niños de cero a cuatro años de edad con objeto de impulsar la participación de las comunidades y la cooperación de las madres y padres de familia en la educación de sus hijos. El programa de compensatorios sólo brinda apoyos -materiales- a las escuelas de la SEP, principalmente con cinco componentes basados en la construcción y rehabilitación de los espacios escolares, capacitación y actualización de docentes de escuelas de la SEP (CONAFE, 2003).

EDUCACIÓN COMUNITARIA

Los Cursos Comunitarios son la columna vertebral del CONAFE y el programa más antiguo a partir del cual se han desarrollado todos los demás proyectos. Consiste en la operación de programas y modalidades educativas correspondientes a los niveles de educación básica dirigidos específicamente a la población de las comunidades rurales e indígenas de menor de cien habitantes, los campamentos de jornaleros agrícolas –migrantes- y a las comunidades marginadas de las zonas urbanas (CONAFE, 2003).

Antecedentes y contexto de los Cursos Comunitarios

Años atrás las escuelas rurales de México sólo brindaban de uno a tres grados escolares (los tres primeros o los tres últimos); los niños y las niñas para concluir sus estudios tenían que ir a otros poblados en la mayoría de los casos caminando, de ahí

que los más pequeños y las niñas frecuentemente se quedaran sin iniciar o concluir los estudios correspondientes.

En 1971 el sistema educativo nacional con el CONAFE, pretendió asegurar el acceso a la educación básica de la población de las pequeñas localidades rurales más apartadas, el Estado le facilitó a CONAFE acercarse recursos técnicos y económicos para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación. CONAFE en principio tuvo a bien buscar alternativas para brindar educación primaria en todas las localidades pequeñas del país, estableció en principio el sistema de cursos comunitarios dedicado a atender exclusivamente a niños de los primeros grados de primaria en la mayoría de los poblados para que más grandes pudieran trasladarse a concluir sus estudios a las escuelas completas más cercanas (las cuales tenían la facultad de expedir el certificado de la SEP), en ese entonces la escuela unitaria de CONAFE tenían sólo carácter suplementario y transitorio ante la modalidad de escuela general de la SEP. Durante éste mismo período las propias comunidades solicitaron que se atendiera a todos los niños (no sólo a los más pequeños) y en 1975, cursos comunitarios reorganizó el programa de primaria para que cada curso pudiera recibir a todos los niños a la vez; brindar la primaria completa y otorgar el certificado expedido por CONAFE con validez de la SEP (CONAFE, 2000).

Los Cursos Comunitarios tienen su propio diseño educativo, elaborado con innovadores programas educativos, dirigidos especialmente a la población que atienden, por ello el gobierno federal de 1981 decretó que los cursos comunitarios dejaran de ser un servicio subsidiario, y les concedió el carácter de subsistema del sistema educativo nacional, debido a su labor y trabajo. Actualmente en todas las entidades federativas del país existen cursos comunitarios que actúan como alternativa educativa de las escuelas estatales y federales. En el ciclo escolar 2004-2005, se consideró que había 16 276 preescolares comunitarios; 12 420 primarias y 376 secundarias comunitarios, en el sistema escolar.

Es preciso denotar que los cursos comunitarios revaloran el marco cultural de las comunidades, diversificando las modalidades, flexibilizando proyectos y actividades para atender a la población en especial la modalidad de cursos indígenas y cursos para la población migrante en los diferentes niveles educativos.

Modalidades del los Cursos Comunitarios para los diferentes sectores de la población (CONAFE, 2003)

| | |
|-----------------------------------|--|
| PREESCOLAR COMUNITARIO | Preescolar Comunitario (PC). |
| | Centros Infantiles Comunitarios. |
| | Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI). |
| | Modalidad de Educación Intercultural a Población Infantil Migrante (MEIPIM). |
| PRIMARIA COMUNITARIA | Cursos Comunitarios (CC). |
| | Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI). |
| | Modalidad de Educación intercultural a Población Infantil Migrante (MEIPIM). |
| POSPRIMARIA | Cursos Comunitarios (CC). |
| | Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI). |
| | Modalidad de Educación intercultural a Población Infantil Migrante (MEIPIM). |

La modalidad de campamento migrante, está dirigido a la población contratada como jornalera (para la siembra o cosecha de diversos productos agrícolas), en otras entidades diferentes de las que provienen, generalmente los niños quienes acompañan a sus padres, son por quienes se forma estos grupos escolares. Aquí confluyen alumnas y alumnos de etnias, lenguas y lugares de procedencia distintos.

LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LOS CURSOS COMUNITARIOS Y EL SISTEMA MULTINIVEL

El sistema de cursos comunitarios debe mucho a la tradición de la escuela rural del siglo XX, retomó ideas para enriquecer la experiencia escolar de los niños de las comunidades, en especial la idea del trabajo en la comunidad, la participación de los padres de familia a quienes se les concede un papel importante en la educación, pues son ellos quienes organizan en cada localidad la Asociación Promotora de Educación Comunitaria, la APEC (que participa y apoya en todo el proceso educativo principalmente se encarga de instalar el curso comunitario y proporcionar todo lo necesario para que funcione). Sin embargo, los cursos comunitarios corresponden a una época más moderna.

La organización de los cursos comunitarios está integrado por tres niveles: preescolar comunitario, primaria comunitaria y posprimaria, estos son equivalentes a los tres niveles de educación básica del sistema educativo de la SEP, (Preescolar, Primaria y Secundaria), el Preescolar se completa con dos etapas, la primera está dirigida a los niños de 3 y 4 años, y la etapa dos está dirigido para niñas y niños de 5 años. La primaria integra el trabajo de los seis grados en tres ciclos o niveles, cada uno de los cuales agrupa dos grados, el nivel I, equivale a los grados de primero y segundo de primaria, el nivel II, es equivalente a los grados de tercero y cuarto y el nivel III equivale a los grados de quinto y sexto de primaria.

En el sistema multinivel un sólo instructor conduce a los niños de diferentes edades en un mismo salón (el preescolar, primaria y secundaria son cursos diferentes; ningún nivel trabaja junto). La estrategia del multinivel es: trabajar un mismo tema para todos –tema común-, los materiales están organizados para facilitar la enseñanza para que responda a los objetivos curriculares de cada nivel educativo y al grado cognitivo de los alumnos. Además el multinivel establece estrategias para que los alumnos atrasados, conduzcan el aprendizaje a su propio ritmo.

Los programas y modalidades del CONAFE se apoyan en el servicio social realizado por jóvenes instructores comunitarios dispuestos a enseñar en lugares precarios de difícil acceso y condiciones de vida, la mayoría de ellos vive o llega a radicar en la localidad (durante uno o dos años). Estos jóvenes con escolaridad mínima de secundaria y bachillerato y sin formación o experiencia magisterial prestan servicio social para las comunidades, en las que emprenden acciones educativas con los alumnos y demás habitantes; a cambio obtienen la oportunidad de continuar sus propios estudios gracias a la beca que reciben una vez completado su periodo de servicio en la comunidad. Así CONAFE asegura la formación de los alumnos de las comunidades y la de los instructores comunitarios. El instructor comunitario se capacita constantemente sobre la marcha del curso comunitario; esta formación pedagógica lo compromete con la necesidad de aprender y actualizarse para enseñar, y lo estimula a seguir sus propios estudios posteriormente.

Las escuelas del CONAFE actualmente, cuentan con un local propio, a menudo acogedor y bien equipado y los materiales son de buena calidad. El horario de trabajo se establece de común acuerdo con los habitantes, a fin de garantizar la asistencia de todos los niños. El periodo de trabajo diario es de cuatro horas y media en preescolar y de cinco horas y media en primaria durante los 200 días del ciclo escolar. En el caso de la modalidad para niños migrantes, tanto el horario como el calendario se adecuan a la realidad de sus condiciones de vida.

El instructor comunitario cuenta con los libros de texto gratuitos impresos que distribuye y prepara CONAFE, con los manuales de Dialogar y Descubrir, y otros materiales para orientar su trabajo.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA DEL MODELO MULTINIVEL

La calidad de la propuesta curricular, pedagógica y didáctica del sistema de educación comunitaria del CONAFE ha sido reconocida.¹ A principios del siglo XXI sólo el CONAFE tenía un modelo específico dirigido a escuelas con un sólo maestro a nivel nacional.

La organización multinivel de los grupos escolares se plasmó por vez primera en el manual del instructor comunitario en 1975 por un grupo de especialistas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados e Instituto Politécnico Nacional, (CINVESTAV-IPN), además de los materiales de apoyo.² La organización multinivel abarcó los primero cuatro grados de primaria: en el cual el nivel 1 cubría a primer grado y el nivel II al segundo, tercero y cuarto grado; la propuesta multinivel resultó innovadora pues propició la interacción entre alumnos con desarrollo cognoscitivo y edades distintas. En 1978, se extiende el programa de cursos comunitarios a todas las entidades federativas y amplía el programa en todos los grados de la educación primaria completando el currículo específico del programa con el manual del instructor comunitario nivel III, equivalente a los grados de quinto y sexto grado.

Durante el gobierno de 1989-1994, se reconoce a CONAFE como alternativa sólida de la educación comunitaria y se configura al sistema multinivel en el caso de primaria con tres niveles o ciclos, cada uno de ellos integrado por el equivalente a dos grados del sistema formal. CONAFE y los cursos comunitarios destacan por sus ventajas para contribuir a mejorar las condiciones de la enseñanza y aprendizaje; responder mejor a las etapas y los procesos de crecimiento y maduración de los alumnos; por la flexibilidad tanto en la enseñanza y aprendizaje, responder a la heterogeneidad de los

¹ Los maestros rurales promovían el huerto agrícola, el museo escolar, el periódico mural, el teatro al aire libre, la biblioteca escolar, las ceremonias cívicas, las cooperativas y otras acciones. Dialogar y descubrir la experiencia de ser instructor comunitario.

² Este grupo de especialistas son además los autores de capacitar a las primeras generaciones de Instructores Comunitarios.

alumnos, atender a motivaciones y ritmos individuales de aprendizaje, flexibilizar el calendario y el horario escolar adaptado a las necesidades locales; planificar aprendizajes más globales además de dosificar mejor los contenidos a lo largo del tiempo, con un horizonte más amplio que el año escolar; mayor espacio a los docentes para seleccionar y secuenciar los contenidos de las diferentes materias y áreas, prestándose más para introducir adaptaciones curriculares; asegurar la continuidad de los aprendizajes y los métodos de enseñanza, favorecer un trabajo mejor coordinado y colegiado de los docentes y el equipo escolar en su conjunto.

CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS

El currículo de los Cursos Comunitarios, corresponde a los conocimientos y enseñanzas actuales establecidas en el plan nacional de educación, mismo al que deben tener acceso todos los niños del país. El currículo ha concentrado los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento en cinco ejes temáticos articulados entre sí para ayudar a superar la etapa de fragmentación y especialización del aprendizaje, contribuye a desarrollar capacidades básicas para la vida como: "habilidades, estrategias, conocimientos, actitudes y valores relacionados con las dimensiones afectiva, social y cultural" (CONAFE, 2001a) que permiten reconocer, analizar y resolver situaciones tanto conocidas, novedosas o complejas.

El currículo basado en competencias de CONAFE enfatiza la *formación integral para la vida*, parte de las necesidades e intereses cognitivos y afectivos básicos de los estudiantes, permite abrir la perspectiva de vida hacia la dimensión de la imaginación, el deseo y los sueños, a la vez que se toman en cuenta las demandas del contexto. Las competencias se pretenden desarrollar sobre todo mediante actividades de diálogo, exploración y juegos didácticos.

Los cinco ejes temáticos se presentan en los tres niveles en que el CONAFE organiza los seis grados de educación primaria. Cada Nivel representa el antecedente del

siguiente lo que permite identificar el avance de cada alumno durante todo el proceso educativo.

En el nivel I promueve la participación de los niños para explorar con interés situaciones y acciones familiares, comunitarias concretas y conocidas, su iniciación en el desarrollo de los elementos básicos del lenguaje como escritos y lecturas eficientes; manejo de herramientas matemáticas para la resolución de problemas sencillos, y el interés por investigar en diferentes fuentes; organizar, revisar, terminar y exponer sus trabajos.

En el nivel II las competencias están orientadas a que los alumnos combinen dos o tres estrategias para comprender y explicar conceptos, utilicen menos los apoyos concretos; analicen lo familiar, lo regional y lo nacional para comprender y explicar los diversos temas de interés; establezcan nuevas relaciones; desarrollen mayor conciencia de lo que hacen, cómo lo hacen y dónde lo pueden utilizar, y argumenten sus ideas en forma oral y por escrito con confianza.

En el nivel III se espera que los alumnos establezcan diversos tipos de relaciones entre datos y hechos; anticipen y comuniquen ideas y situaciones en diferentes datos, contextos y hechos; argumenten sus ideas, en forma oral o escrita, para convencer a los demás; fundamenten sus acuerdos o desacuerdos con otros puntos de vista; tomen decisiones relativas a la información obtenida de distintas fuentes, y establezcan estrategias de trabajo individual o colectivo, adecuadas a diversos fines.

Ejes temáticos

Los ejes temáticos están articulados en forma progresiva. El lenguaje en que están redactados permite al docente identificar tanto las acciones concretas que realizan los alumnos y el proceso de reflexión que se provoca, de tal modo que sugieren y orientan las estrategias didácticas pertinentes que deben realizarse en el aula.

Las competencias que deben alcanzarse en cada nivel se presentan en el mapa de competencias, con sus indicadores de medición. Los indicadores son manifestaciones que proporcionan información acerca de lo que cada estudiante debe dominar y puede hacer solo, y de aquello para lo cual todavía necesita ayuda. Esta información es la base para que la instructora y el instructor diseñen experiencias de aprendizaje intencionado y para que las alumnas y los alumnos participen en su aprendizaje y redacten compromisos que deberán cumplir durante las actividades educativas.

Eje de comprensión del medio natural, social y cultural: Busca propiciar una posición crítica ante la vida personal, familiar, social y cultural, que se desarrolla en relación con un espacio geográfico y un tiempo específico para comprenderlo, respetarlo y mejorarlo.

Eje de Comunicación: Considera el uso funcional de diversos lenguajes para formar usuarios eficientes de la lengua materna y de la segunda lengua (español, para la población indígena, a fin de que comuniquen y conozcan sus pensamientos, sentimientos y creencias y desarrollen la capacidad de disfrutar la lectura, la escritura y la oralidad.

Eje de Lógica matemática: Implica la posibilidad de pensar lógicamente, de enfrentarse a situaciones problemáticas identificando y relacionando los datos y anticipando las soluciones para así conocer, organizar, clasificar y cuantificar la realidad.

Eje de Actitudes y valores para la convivencia: Favorece la construcción de la identidad, la autoestima, la aceptación y el respeto por las diferencias, y la participación democrática en un contexto que reconoce y valora la diversidad cultural y de género. Intenta construir una imagen positiva del sí mismo, promueve la

convivencia basada en el respeto y la aceptación de las diferencias, los niños trabajan juntos y cooperen unos con otros dando prioridad al respeto a la multiculturalidad.

Eje de Aprender A aprender. Facilita el desarrollo de estrategias para aprender no sólo en la escuela sino en todos los ámbitos presentes y futuros de la vida. Niñas y niños aprenden a organizar su pensamiento, desarrollar la conciencia sobre lo que hacen, autoevalúan sus aprendizajes e identifican cómo y qué aprenden para aplicar estos procesos, de manera consciente, a nuevas situaciones.

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | Comprensión Del Medio Natural, Social Y Cultural | 1. Alimentación salud y cuidado personal. 2. Medio natural y sus relaciones con el ser humano. 3. Materia, energía y Tecnología. 4. Explicación de la realidad social. 5. El tiempo en la historia. |
| 2 | Comunicación | 1. Lengua hablada. 2. Lectura y escritura. 3. Recreación literaria. |
| 3 | Lógica Matemática | 4. Los números: sus relaciones y operaciones. 5. Imaginación espacial y geometría. 6. La predicción, el azar y el cambio. 7. Tratamiento de la información. |
| 4 | Actitudes Y Valores para La Convivencia | |
| 5 | Aprender A Aprender | |

La Dirección General de Evaluación en México expuso que en 1992 los Cursos Comunitarios del CONAFE obtuvieron mejores resultados que las escuelas rurales generales -la mayoría de estas también multigrado- (DGEIR, 1993), pero que hasta 1998 las escuelas rurales generales mejoraron los logros y emparejaron a los Cursos Comunitarios en matemáticas y los superaron en Español, (CONAFE, 2000).

CONCLUSIONES GENERALES

Los Cursos Comunitarios y los Programas Compensatorios son mecanismos implementados para remediar la inequidad de los servicios otorgados a la población rural y menos favorecida del país.

Los Cursos Comunitarios actualmente son una modalidad educativa de la educación primaria y del sistema escolar mexicano, pues el Estado consideró que el papel subsidiario que desempeñaban en el sistema escolar superó las expectativas educativas, pues la forma y organización de trabajo de los Cursos Comunitarios es estructurada, no así las escuelas multigrado.

Los Programas Compensatorios, benefician a la población con apoyos a las comunidades, (apoyos asistenciales), que no generan fuentes de empleo a la población, como pizarrones, pinturas, becas. Los Programas Compensatorios deberán reducir su participación en las poblaciones rurales en cuanto sus políticas establecidas tengan frutos en el desarrollo de las comunidades.

Finalmente, los Cursos Comunitarios del CONAFE y las Escuelas Multigrado son una modalidad más del sistema educativo, que deben trabajar con un sistema de trabajo eficiente. Los resultados educativos deberán ser mejores en la población que es atendida por estas modalidades de educación, los cuales no solo dependen de la elaboración de un aceptable y oportuno modelo educativo sino de las herramientas y recursos con los que se haya de trabajar el modelo; en este caso la institución, los maestros y las escuelas deben de ser de calidad.

CAPÍTULO 7. LA NUEVA PROPUESTA DE LA SEP PARA ESCUELAS MULTIGRADO

La educación rural, los Cursos Comunitarios del CONAFE y por último la emergente propuesta multigrado 2005 son las principales propuestas educativas establecidas por el Estado encaminadas a mejorar la situación escolar de la población más pobre y marginada del país.

La propuesta multigrado 2005 es la primera alternativa formal, dirigida a las escuelas de modalidad general que trabajan como multigrado en el nivel de educación primaria. La propuesta educativa multigrado 2005, pretende dar respuesta a las necesidades, del maestro y alumnos. Los fundamentos principales para la propuesta surgieron de las experiencias, las metodologías y estrategias implementadas por maestros de todas las entidades del país, de experiencias nacionales e internacionales que dan atención a este tipo de escuelas y finalmente, del conjunto de varios momentos de investigación iniciados por la SEP.

El Plan Nacional de Educación 2001-2006 en la sección de educación básica, informó los lineamientos para dicha propuesta. Debía de ser diseñado a partir de 2001, un modelo educativo experimental para las escuelas multigrado, que incluyera el fortalecimiento de las competencias docentes, (de los instructores y maestros) y que a finales del 2006 debiera de generalizarse en todos los planteles del país de esta modalidad.

ETAPAS DE DISEÑO

Estudio exploratorio durante 2002 y 2003

Practicado en 11 entidades y 32 escuelas multigrado de primaria general. Con objeto de identificar las prácticas de enseñanza, sus principales retos educativos y caracterizar el funcionamiento de las escuelas.

Primera versión 2003

Surgió de la recuperación y sistematización de prácticas docentes exitosas, experiencias de cursos comunitarios y programas compensatorios de CONAFE y proyectos multigrado de las entidades, recopilados en la primera versión.

Fase experimental

De Febrero a junio de 2004, en 14 entidades por medio de tres instancias: -proyectos multigrado, programas compensatorios y Dirección General de Educación Indígena-. Tuvo el propósito de valorar la pertinencia, utilidad y trascendencia de las adecuaciones curriculares, realizadas en la primera versión.

Segunda versión

A partir del seguimiento de la fase experimental, se sumaron estrategias básicas no antes manejadas, lo que constituyó una segunda propuesta educativa multigrado.

Fase extensiva 2004-2005

Fase extensiva de la segunda versión durante el ciclo escolar 2004-2005, con la participación de las tres instancias, se aplicó en las 31 entidades del país. El propósito era conocer el proceso de apropiación de los docentes.

Tercera Versión

La tercera versión 2005 con base en las sugerencias, observaciones y resultados del seguimiento anterior y del análisis con especialistas de la Dirección General de Desarrollo Curricular se editó la tercera propuesta educativa multigrado, denominada Propuesta Educativa Multigrado 2005 "JUNTOS APREDEMOS MEJOR".

PRÓPOSITOS, ELEMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA MULTIGRADO

A nivel nacional, el principal propósito de la propuesta, es mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las escuelas multigrado.

La propuesta consiste básicamente en la *organización de contenidos comunes por ciclo o nivel* (primero y segundo, tercero y cuarto y quinto y sexto), **diversas**

sugerencias metodológicas para el trabajo docente pertinentes a la situación multigrado. Además de otros propósitos particulares:

- 1) Responder a las necesidades de planeación de los docentes con el apoyo de contenidos comunes y ejemplos de planeación.
- 2) Contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos, mediante el uso transversal del lenguaje oral y escrito en las asignaturas.
- 3) Presentar de manera integral una serie de estrategias didácticas que promuevan la apropiación reflexiva de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores.
- 4) Ofrecer un conjunto de actividades permanentes que enriquezcan el trabajo del aula. La conferencia infantil, la asamblea escolar, los rincones de trabajo y el uso sistémico de la biblioteca.
- 5) Promoción del aprendizaje colaborativo entre los alumnos.
- 6) Desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo (debido a la constitución heterogénea del grupo que permite al maestro favorecer la colaboración entre los alumnos y la ayuda mutua).

Según las diferentes investigaciones recopilada por la SEP, las dificultades del trabajo docente en el aula multigrado, se encontraban principalmente, en el desarrollo del proceso de enseñanza, lo que genera que el salón multigrado se caracterice principalmente por:

1. No lograr abordar más allá del 50% de los contenidos del plan y programas de estudio vigentes.
2. Dificultad para organizar el trabajo para varios grados.
3. Desarrollar una misma actividad para todos, sin atender la especificidad del grado.
4. Tratar superficialmente los contenidos.
5. Tener a los alumnos de un grado esperando por más de 30 minutos.

6. Hacer planeaciones complejas.
7. Establecer prácticas de enseñanza alejadas del enfoque educativo vigente.
8. Dificultad para evaluar el aprendizaje (SEP, 2005).

En respuesta a lo anterior, la propuesta multigrado pretende atender estas dificultades con la siguiente estructura:

1. Planeación mediante un tema común con secuencia y actividades diferenciadas (gradualidad).
2. Actividades permanentes.
3. Aprendizaje colaborativo y ayuda mutua.
4. Evaluación formativa.
5. Aprender investigando.
6. Alfabetización inicial en colaboración.
7. Adecuaciones curriculares (contenidos comunes por ciclo).
8. El lenguaje oral y escrito como eje transversal en las asignaturas.
9. Estrategias básicas de enseñanza.
10. Fichas y guiones de trabajo.
11. Formación de alumnos lectores.
12. Enfoque intercultural.

CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA MULTIGRADO

La propuesta multigrado *tiene carácter nacional*, equivalente al plan de estudios. Así mismo, en la propuesta se integran sugerencias didácticas plasmadas en diversos libros para el maestro y ficheros de actividades.

Es flexible. Al igual que con el plan de estudios nacional, para que los contenidos, formas de trabajo, recursos de enseñanza y procedimientos de evaluación tengan sentido formativo; el docente multigrado, con base en su experiencia y en las

aportaciones de otros maestros, asesores o documentos de trabajo, establecerá los procesos de enseñanza – aprendizaje significativos y pertinentes a las condiciones de su grupo. Así, las recordaciones que presenta este documento, más que tener un carácter prescriptivo, representan un insumo para reflexionar acerca del trabajo cotidiano multigrado y diseñar mejores procesos de intervención.

No queda excluida de la distribución de materiales dirigidos para escuelas unigrado. La propuesta no implica sustituir o suprimir los materiales que reciben los alumnos: libros de texto gratuitos, bibliotecas de aula y otros recursos didácticos. Por el contrario, sugiere la necesario de elaborar diversos materiales complementarios, como fichas, guiones y/o cuadernos de trabajo y juegos didácticos que enriquezcan el trabajo de todo el material. Los maestros multigrado seguirán recibiendo los materiales de la SEP.

No implica cambios en el uso de boletas de calificaciones. La evaluación debe realizarse y registrarse por grado; aunque los alumnos de grados contiguos abordan temáticas semejantes, es previsible esperar desempeños diferentes.

LAS ESCUELAS MULTIGRADO PARA LA SEP

Finalmente la SEP, espera aprovechar las ventajas del aula multigrado, tanto las prácticas de enseñanza, como el uso creativo de los recursos didácticos, con una sólida vinculación con la comunidad, para generar con ellas oportunidades educativas valiosas.

Entre las aspiraciones de la SEP, para la escuela multigrado están:

1. Una escuela que funcione regularmente.
2. Generar escuelas con prácticas de enseñanza efectivas, que contribuyan al desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición reflexiva de conocimientos y formación de valores.

3. Una escuela con mejores logros en el aprendizaje de los alumnos.
4. Una escuela que atienda y valore la diversidad.
5. Una escuela que promueva el aprendizaje autónomo.
6. Una escuela que favorezca el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.
7. Una escuela que ofrezca a los alumnos recursos y medios de aprendizaje diversos, interesantes y creativos.
8. Una escuela que ofrezca educación relevante.
9. Una escuela que responda a la equidad.
10. Una escuela fuertemente vinculada con los padres de familia y la comunidad
11. Una escuela que mediante la evaluación sistemática del aprendizaje y el trabajo docente establezca nuevas rutas para el mejoramiento continuo.

CONCLUSIONES GENERALES

Los retos que tiene la puesta en marcha de la Propuesta Multigrado son significativos. Existen circunstancias externas e internas del aula multigrado que deben trabajarse para lograr los objetivos y las metas planteadas.

Algunas de las causas externas que entorpecen la propuesta multigrado son atendidas por los Programas Compensatorios, como el que los maestros eviten la pérdida del tiempo dirigido a la formación; la asistencia de los maestros el mayor número de días estipulados en el calendario escolar; que un mismo maestro concluya el ciclo escolar con el grupo que tiene a su cargo, que los maestros de escuelas unitarias dejen de fungir como directores para evitar las salidas constantes de la escuela, el trabajo en las comunidades entre otras.

Sin embargo el éxito de la estrategia multigrado depende principalmente del conocimiento del maestro de las metodologías apropiadas para trabajar con varios grupos al mismo tiempo. El profesor debe de garantizar que los niños progresen a su

propio ritmo y que facilite el proceso de aprendizaje. El mayor compromiso es para los maestros según lo establecido en la propuesta (SEP, 2005).

Un sistema eficaz tiene que tener una sinergia entre todas sus partes; para que un maestro sea eficiente debe tener formación y capacidades suficientes para desempeñar su trabajo. Las instituciones formadoras del cuerpo magisterial, deberán modificar el currículo para que las nuevas generaciones de maestros antes de salir al campo de trabajo estén al corriente de la temática y el contexto de la escuela multigrado. Debe existir por parte del sistema escolar un organismo que se encargue de las problemáticas que están fuera y dentro del aula que intervienen en el proceso educativo, como los maestros que son enviados a estos lugares, los materiales, los programas, la evaluación, etcétera, para elevar la calidad educativa en las escuelas multigrado, que representan cerca del cincuenta por ciento de las instituciones de educación primaria del país.

CONSIDERACIONES FINALES

En México la educación básica es la única formación que reciben los mexicanos (y un porcentaje significativo de la población no concluye los estudios correspondientes a la educación básica a lo largo de toda su vida), por ello el Estado debe hacer un esfuerzo considerable, para ofrecer un sistema educativo eficaz, que otorgue a la población el derecho a la educación y que ésta pueda acceder a niveles de vida, de desarrollo social y cultural, mejores.

Garantizar educación a la diversidad de la población mexicana no ha de ser tarea fácil para el Estado y el sistema educativo mexicano; sin embargo la tarea más complicada en que el sistema debe esforzarse es aplicar políticas educativas adecuadas para la población, acercar recursos económicos, materiales y humanos para elevar la calidad de los servicios educativos ofrecidos a la población marginada.

El Estado ha establecido diferentes estrategias y acciones que pretenden responder a los propósitos del desarrollo del país, en especial en las zonas rurales, de Veracruz y de cada entidad federativa, que tienen altos niveles de rezago educativo en la población mayor de 15 años; pues la población es atendida por centros educativos deficientes e ineficaces en el proceso educativo y en la calidad de la enseñanza, lo que deriva desigualdad educativa entre los diferentes sectores de la población.

El Estado ha implementado diferentes formatos dirigidos a la población rural de Veracruz y el país con el objeto de disminuir los efectos de la desigualdad social y educativa; primero las escuelas rurales del siglo XX y los Cursos Comunitarios del CONAFE, y en el 2005 la emergente propuesta multigrado. (Estrategias dirigidas a la población rural y a la formación de grupos heterogéneos, dirigidos por un sólo maestro).

Las escuelas rurales y los Cursos Comunitarios trabajan con métodos, técnicas y pedagogías dirigidas a la enseñanza de grupos integrados por niños de diferentes edades. La propuesta multigrado de igual forma declara la SEP, constituye una herramienta para la tarea diaria del maestro multigrado, sin embargo a diferencia de la pedagogía de las escuelas rurales y los Cursos Comunitarios, la propuesta multigrado es posterior a la formación de varias generaciones de maestros y alumnos de escuelas generales multigrado del país.

A las comunidades que tienen más de cien habitantes y menos de 2500, durante la última década del siglo XIX y la primera del siglo XXI, se les brindó la escuela primaria general del sistema educativo de la SEP (es decir que las escuelas trabajaban con los programas educativos, con los libros de texto gratuito para cada materia y grado escolar y con maestros instruidos para la enseñanza del sistema general), el mayor inconveniente es que estas escuelas generales trabajaron como multigrado. Considerar que un maestro puede dar atención a un número pequeño de niños sin complicaciones, con un bajo costo económico fue factible para el sistema escolar, pero el costo social entre las generaciones multigrado, por no contar con las herramientas, elementos ni metodologías adecuadas para el trabajo en el salón multigrado, ha sido alto.¹

La escuela graduada del sistema escolar mexicano está sustentada en las teorías educativas del siglo XIX (la preferencia de aulas constituidas por alumnos de un sólo grado y maestros expertos en el currículo demostraron ser idóneas para la enseñanza

¹ La adquisición de bienes de vida y mejores servicios ofrecidos por el Estado a la población de las áreas urbanas y rurales es desigual. En las áreas rurales se concentran mayores índices de marginación y exclusión social. La educación en los poblados rurales de Veracruz ha estado acompañada de altos índices de rezago educativo durante varias décadas, debe ser asequible, equitativa y de calidad para todo ciudadano, pues de esta forma se garantiza mejores formas de vida entre la sociedad.

y el aprendizaje). Aún en nuestro país la escuela rural y los Cursos Comunitarios surgen como políticas suplementarias de las escuelas graduadas.

La poca aceptación por las escuelas multigrado que algunos países desarrollados mostraron (entre ellos Estados Unidos) a principios del siglo XIX, les condujo a disminuir el número de escuelas multigrado considerablemente frente a las escuelas de organización homogénea. Sin embargo en países como el nuestro, donde la marginación social y la pobreza permanecen en la población, la alternativa del multigrado lejos de extinguirse, ha tomado fuerza en el sistema escolar, (en Veracruz el multigrado obedece a la geografía montañosa o lacustre y a la dispersión de la población).² Actuales investigaciones realizadas en las aulas multigrado de América Latina, han demostrado que los alumnos obtienen iguales o mejores resultados educativos que la población estudiantil de escuelas generales, siempre y cuando los elementos y las herramientas sean las adecuadas para lograr los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los maestros y los alumnos.

La propuesta multigrado 2005 es la única estrategia establecida por el Estado en las escuelas primarias generales de organización multigrado de la SEP. La propuesta es la síntesis de las estrategias implementadas por maestros ante las complicaciones que a diario enfrentan en el salón multigrado, además se sustenta en las investigaciones realizadas por diversos países e instituciones de nuestro país. La propuesta es equivalente al plan nacional de educación, es decir que pretende lograr los mismos objetivos educativos establecidos para el nivel de primaria a nivel nacional, el propósito fundamental es mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de una organización del trabajo más pertinente a la situación multigrado; la eficacia de la propuesta demanda para su efectividad el buen manejo de los materiales y

² El decremento de la población infantil a nivel nacional y la diversidad de centros de atención a niños de diferentes edades en diferentes instituciones como museos, casas de cultura, etcétera, incrementa las posibilidades de que el multigrado permanezca y que se difunda en la sociedad.

fichas de trabajo por parte del maestro (el maestro es parte sustancial en el aula multigrado es quien imparte la clase, organiza y evalúa).

La propuesta se puso en práctica en todas las escuelas primarias multigrado del país, la implementación específica la SEP ha sido un éxito. Tal vez sólo la modificación en los elementos para la enseñanza en el salón multigrado, sirvan para lograr los objetivos planteados a nivel nacional en el nivel de primaria, como también lograr un alto índice en eficiencia educativa en las escuelas multigrado y la calidad educativa en la población estudiantil. El análisis de la ejecución de la propuesta educativa multigrado y los resultados educativos en la población escolar, sin duda no deben de quedar fuera de múltiples investigaciones a futuro.

Sin embargo, en el aula multigrado se genera una forma diferente de enseñar y aprender; (como declaran las investigaciones realizadas: los conocimientos, los aprendizajes generados en la escuela multigrado son diferentes a los del sistema general) y sin un compromiso para generar nuevas pedagogías congruentes con esta nueva forma de enseñar y aprender se seguirá ofreciendo más de lo mismo, (un sistema general graduado, pero con organización multigrado) sin un cambio sustancial del significado de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje. Así diversos elementos enriquecedores para la educación que pueden generarse en el aula multigrado pueden quedar, soslayados, subestimados o sin saberse manejar en el aula multigrado.

En el caso específico de Veracruz, la educación de la población más pobre y la que necesita mejores servicios educativos, es ineficiente e ineficaz. Las condiciones de la puesta en marcha de diversas estrategias para remediar la inequidad educativa y social de la población siguen siendo pobres en cuanto a resultados pues no están acompañadas de mecanismos que regulen su funcionalidad y eficiencia. El proceso educativo en las escuelas de Veracruz es irregular, pobre, está acompañado de contextos marginados donde cualquier alternativa por eficiente que sea no alcanza

los resultados esperados. Todavía en el 2005 las escuelas de Veracruz no cuentan con maestros, capacitados para impartir sus clases, organizar los contenidos, dirigir el grupo multigrado, y mantener la asistencia constante en la escuela siendo que estos acuden a los cursos de capacitación a docentes del CONAFE. Aunado a la problemática de las escuelas están las deplorables condiciones de vida de la población de las comunidades rurales de la entidad.

Para concluir, en México, el aula múltiple representa la oportunidad de hacer llegar educación a las zonas rurales y marginadas del país; es un elemento sustancial en la diversificación del sistema escolar, en la ampliación de la cobertura, el acceso y la conclusión de los estudios, además que puede ofrecer una educación de calidad que contribuya de manera importante a contrarrestar la pobreza, sus secuelas y a ampliar las oportunidades de superación de estas personas y el mejoramiento de su condición de vida.³ Si bien la presente investigación no resuelve los problemas descritos en el aula multigrado de las escuelas generales de educación primaria del sistema escolar; reafirma el compromiso que el Estado tiene con un sector importante de la sociedad que ha sido poco atendido, que demanda y requiere mejores formas de vida y de educación.

El gobierno o la SEP, el CONAFE y diversas instancias coordinadas por el Estado, abren las puertas a propuestas educativas y análisis sistemáticos que surjan por las instituciones, escuelas, maestros y personajes que estén involucrados con lo que ha sido el trabajo del multigrado. Considero que los científicos, teóricos y estudiantes de la educación tenemos otra puerta abierta para analizar las sociologías de la educación, las psicologías de la educación, las antropologías de la educación, etcétera, que se producen en el salón multigrado. Queda la puerta abierta a la UNAM

³ Las desventajas en las que vive la población rural, deben de ser atendidas con programas integrales que impulsen el desarrollo tanto de la comunidad como de las personas. Una propuesta multigrado por efectiva que sea debe estar acompañada por diversos elementos que deriven su eficacia como: maestros capacitados para su desempeño efectivo, con materiales de apoyo, infraestructura escolar y con el fortalecimiento de la comunidad por programas para impulsar su desarrollo social y económico.

y en especial al colegio de pedagogía, el introducimos en una nueva forma del quehacer pedagógico en cuanto a equidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BRACHO, Teresa. *El rezago educativo en México: ¿desigualdad social o diversidad cultural?*, México: Perspectiva Digital, 2001.
- . Educación y pobreza en México, 1984-1996. En REIMERS, Fernando. *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: la muralla, 2002. pp. 389-420.
- COLBERT, Vicky. Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la escuela nueva en Colombia, *Revista iberoamericana de educación*. (España), No. 20, May-Ago 1999, pp. 107-135.
- CONAFE. *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. México: CONAFE, 2000. p. 333.
- . *Competencias para primaria comunitaria rural. Cuadernillo de seguimiento y evaluación Nivel I*. México: CONAFE, 2001. p. 46.
- . *Competencias para primaria comunitaria rural. Cuadernillo de seguimiento y evaluación Nivel II*. México: CONAFE, 2001. p. 56.
- . *Competencias para primaria comunitaria rural. Cuadernillo de seguimiento y evaluación Nivel III*. México: CONAFE, 2001. p. 61.
- . *Cuaderno de talleres para la instructora y el instructor de cursos comunitarios*. México: 2003. p. 182.
- . *Evaluación de los programas del CONAFE: educación comunitaria y programas compensatorios. Informe final Xalapa, Veracruz*. México: CONAFE/ Universidad Veracruzana 2003.
- . *Manual para la capacitadora tutora y el capacitador tutor de cursos comunitarios*. México: CONAFE, 2003. p. 325.
- . *Consejo Nacional de Fomento Educativo. ¿Hacia dónde vamos? Avances y retos*. México: 2004. p. 236.
- CONAFE y CINVESTAV. *Dialogar y descubrir. La experiencia de ser maestro instructor comunitario*. México: CONAFE, 1990.

EZPELETA, Justa. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*. (España), No. 15, Sep-Dic 1997, pp. 101-120.

EZPELETA, Justa y Eduardo Weiss. Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista mexicana de investigación educativa*. No. 1, enero-junio 1996, pp. 53-69.

GALLARDO, Ana. "La educación intercultural; experiencias y propuestas". En: Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Ciudad de México 24-27 agosto, 2004). Trabajos. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México: SEP, pp. 1-17.

GARCÍA, Mónica. "Los programas compensatorios del CONAFE (PARE, PAREB y PIARE): El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado". Tesis de doctorado. CINVESTAV, México, 2003. pp. 36-60.

GRAJALES, Tevni. Rendimiento académico de alumnos en aula multigrado, *Cero en conducta*. (México), Vol. 15, No. 48, Abril 2000, pp. 79-86.

GUEVARA, Gilberto y Patricia de Leonardo. *Introducción a la teoría de la educación*. México: Trillas 1990/2ª, Ed. p.78.

INEE. *Panorama Educativo de México 2005. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2005*. México: INEE 2005. p. 180.

INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. México. INEGI, 2000.

----- *II Censo de Población y Vivienda 2005*. México: INEGI, 2005.

Ley de Profesiones. Legislación en materia de educación y profesiones 2004. México: Pac 2004.

MUÑOZ, Carlos, et al., Valoración del impacto educativo de un programa compensatorio, orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), Vol. 25, No. 4, Oct-Dic 1995, pp. 11-58.

MUÑOZ, Carlos y Raquel Ahuja. Función y evaluación de un programa compensatorio para escuelas primarias de los estados mexicanos más pobres: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. En: REIMERS, Fernando. ***Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica***, Madrid: La muralla, 2002, pp. 501-542.

OEI (n.d.). ***Objetivo y estructura del sistema educativo mexicano***. Octubre 26 de 2006, de <http://www//oei.es/quipu/mexico/>

ORNELAS, Carlos. El sistema educativo mexicano, la experiencia del siglo veinte. En: CHÁZARO, Sergio. ***La educación en México: historia, realidad y desafíos***. México: México desconocido, 2000. pp. 57-89.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. ***Programa para la modernización educativa 1989-1994***. México: Poder Ejecutivo Federal, 1989, p.203.

POPOCA, Cenobio. ***Materiales para el aprendizaje autónomo: guiones y fichas de trabajo multigrado***. México: SEP, 2005.

REIMERS, Fernando. ***Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica***. Madrid: La muralla, 2002.

ROCKWELL, Elsie. Cursos Comunitarios: Una primaria alternativa para el medio rural. ***Revista colombiana de innovaciones educativas***. (Colombia), No. 34, Enero-Junio 1997, pp. 85-106.

SEB. ***Educación básica 2005-2006***. México: SEB, 2006.

SEP. ***Manejo de grupos multigrado: documentos de apoyo para el docente***. México: SEP, 1992.

----- . ***Plan Nacional de Educación 2001-2006***. México: SEP, 2001.

----- . ***La comprensión lectora en el aula multigrado. Talleres generales de actualización 2002-2003***. México: SEP, 2003.

----- . ***Programas compensatorios***. México: SEP, 2004.

----- . ***Plan Nacional de Educación Preescolar 2004***. México: SEP, 2004.

----- . ***Propuesta educativa multigrado 2005***. México: SEP, 2005.

-----. **Plan Nacional de Educación Secundaria 2006**. México: SEP, 2005.

SCHMELKES, Silvia. Educación y poblaciones indias de México: el fracaso de una política. En: REIMERS, Fernando. **Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica**. Madrid: La muralla, 2002. pp. 475-494.

TORRES, Rosa y Emilio Tenti. **Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios**. México: SEP, 2000, p.102.

UPV. **Plan de Educación 2000**. México: Universidad Pedagógica Veracruzana, 2000.

UTEECH, Melanie. **Escuelas multigrado en el capo**. México: Talleres Gráficos, Secretaría de Educación de Guanajuato, 1998.

-----. **La imaginación social: la diversidad y las inteligencias múltiples en el salón multigrado**. México: Talleres Gráficos, Secretaría de Educación de Guanajuato, 2000/2^a. Ed.

-----. **Imaginar, facilitar, transformar: Una pedagogía para el salón multigrado**. México: Paidós, 2001.

UV y CONAFE. **Evaluación de los programas del consejo nacional de fomento educativo: educación y programas compensatorios. Informe final**. México. Universidad Veracruzana/CONAFE, 2000.

VERA, José y Rosario Domínguez. Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. **Educação e pesquisa**. (Brasil), Vol. 31, No, 1, Jan-Mar 2005, pp. 31-43.

WEISS, Eduardo. La situación de la enseñanza multigrado en México. **Perfiles Educativos**. (México), Vol. 22, No. 89-90, 2000, pp. 57-76.