



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**El modelo de organización escolar unigrado en escuelas
multigrado. Tensiones y variaciones en la gestión escolar y la
enseñanza**

Tesis que presenta
Michelle Soto Aguilar

Para obtener el grado de
Maestra en Ciencias

En la especialidad de
Investigaciones Educativas

Directora de Tesis
Dra. Antonia Candela Martín

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt

Agradecimientos

A lo largo de este trabajo han sido varias las personas que lo acompañaron y lo hicieron posible.

A mi familia, siempre presente. A Paty, Gerardo, Israel y Monse. Por su apoyo, cariño y solidaridad. A mi tía Mary y mi tío Ricardo por sus atenciones y abrirme las puertas de su hogar. A Gabriel, por su amistad.

A mis amigos, quienes me alentaron, comprendieron y escucharon. A Fernanda Fraga, Karla Rangel, Dira Plancarte, Gerardo García, Alan Camacho, Juan Cervantes y Alejandro Negrete. Su amistad es una de las mejores experiencias que me llevo de mi estancia en el Departamento.

A ti, amor. Con gran cariño, comprensión y paciencia me has acompañado y sostenido durante y antes de este trayecto. Gracias por todo. Te amo.

Agradezco especialmente a la Dra. Ruth Mercado por su compromiso y calidad humana. Por el tiempo, dedicación y las minuciosas y atentas lecturas. Gracias por la valiosa oportunidad de trabajar con usted.

A la Dra. Antonia Candela, por su acompañamiento, apoyo y soporte para la culminación de este trabajo. A la Dra. Elsie Rockwell por su atenta lectura.

A Carmen de los Reyes, por su escucha, trato amable y reconfortantes atenciones. A Adriana Robles, por sus consejos y apoyo.

A las maestras del estudio que me recibieron en su escuela. Por su admirable trabajo, gran dedicación y compromiso.

RESUMEN

En esta investigación se analizan, desde una perspectiva etnográfica y sociocultural, las complejidades del trabajo docente que genera la prevalencia del modelo escolar unigrado en escuelas primarias multigrado de México. La mayoría de las escuelas multigrado del país, históricamente se entrelazan con la condición de abandono el cual se expresa en múltiples dimensiones de la desatención: política, económica, pedagógica y curricular, que las conduce a una condición de periferidad (Das y Poole, 2008). Esta desatención limita el pleno desarrollo educativo y muestra las dificultades que constantemente enfrentan los maestros que trabajan en este tipo de escuelas. A pesar de ello, en este trabajo se muestra el esfuerzo docente por desarrollar un trabajo que tenga sentido para sus alumnos en su práctica cotidiana con grupos multigrado. En una escuela primaria multigrado pentadocente en el estado de Morelos, se estudian las condiciones de trabajo de las maestras y las prácticas de los sujetos locales (madres y padres de familia) por apropiarse de su escuela. Se analiza especialmente las tensiones en el trabajo de gestión y de enseñanza de una maestra a cargo de un grupo multigrado y de la directora de la escuela que es a la vez maestra de un grupo de la escuela. El trabajo de los maestros en escuelas multigrado es retador frente a estructuras y requerimientos escolares del monogrado que no atiende a las condiciones, características y diversidad del multigrado y son estas condiciones laborales y educativas en las que se centra esta investigación.

Palabras clave: Etnografía, Trabajo docente, Escuela multigrado, Enseñanza y gestión, Periferidad.

ABSTRACT

This research presents the analysis, from an ethnographic and sociocultural perspective, of the complexities of the educational work produced by the imposition of the unigrade schools' model in multigrade elementary schools of Mexico. Most of the multigrade schools in the country, are historically intertwined with an abandon condition expressed in multiple dimensions: political, economic, pedagogical and curricular, pushing them to a peripheral condition (Das & Poole, 2008). This lacking of attention limits the plain educational development and shows the difficulties what teachers who work in this type of schools constantly face. However, this work shows the effort of the teachers in order to develop a teaching work that make sense for their students in their everyday practice with multigrade groups. The working conditions of the teachers as well as the local practices of the parents in order to appropriate of their school at a pentadocent multigrade primary school of Morelos state, are studied. The analysis focus on the working tensions in teaching and performing administrative tasks of a teacher in charge of a multigrade group and, on the simultaneous work of a teacher with a group and as being the principal of the school This research shows that the teachers working in multigrade schools require a challenging effort because of the imposition of unigrade schools' model with their structures and requirements that do not attend to the conditions, characteristics and diversity of the multigrade schools.

Keywords: Ethnography, Teachers' work, Multigrade school, Teaching and management, Peripheral condition.

Índice

Introducción	6
Referentes conceptuales	9
Enfoque teórico-metodológico	15
El proceso analítico	17
El desarrollo del trabajo de campo	18
El lugar y la escuela del estudio	18
Acceso a la escuela	20
Organización de la exposición	22
Capítulo 1. Continuidades en la prevalencia del modelo unigrado para la escuela multigrado: realidades locales y valoraciones sociales en conflicto ..23	
1.1 Visiones pedagógicas y curriculares de la educación multigrado	24
1.1.1 Los ideales de la pedagogía moderna y su implementación en México	25
1.1.2 Las condiciones materiales, curriculares y pedagógicas de la educación multigrado	32
1.2 Realidades y percepciones locales en la periferidad de la escuela multigrado ..39	
1.2.1 Procesos históricos de apropiación de la escuela por sus actores locales	40
1.2.2 Valoraciones locales y cambiantes sobre la escuela	50
1.3 Conclusiones	54
Capítulo 2. Marginación de la modalidad multigrado en políticas y programas para la escuela primaria	57
2.1 Exigencias prevalcientes del modelo unigrado para la escuela multigrado	59
2.1.1 Programa Escuelas de Tiempo Completo	61
2.1.2 PLANEA (antes ENLACE)	64
2.2 Contexto sociopolítico actual y la implementación de políticas y programas para la educación básica	66
2.2.1 Aspectos del Nuevo Modelo Educativo 2017 y su impacto en la escuela multigrado	71
Aprendizajes Clave para la Educación Integral	73
La Escuela al Centro	74
Evaluación bimestral a trimestral	75
Clubes	77
Otras normatividades emergentes	79
2.3 Conclusiones	81
Capítulo 3. Centralidad del modelo educativo unigrado y las complejidades del trabajo docente en la escuela con un grupo ‘fusionado’	83
3.1 El trabajo docente con grupos ‘fusionados’	85
3.1.1 Trabajar por primera vez con un grupo multigrado	85
3.1.2 El trabajo de enseñanza de la maestra Diana en el grupo ‘fusionado’ de 5° y 6° año	90
3.1.3 Combinar la enseñanza en el aula del grupo ‘fusionado’ con otras tareas	98
3.2 Trabajo docente y gestión en escuelas multigrado	113
3.2.1 La maestra Diana a cargo de la cooperativa y del grupo ‘fusionado’ de 5° y 6° año	113
3.2.2 La profesora Yessenia: trabajar como directora y maestra	116
3.2.3 Acciones docentes frente a situaciones de vulnerabilidad	119
3.3. Conclusiones	125
Conclusiones Generales	126
Bibliografía	133

Introducción

En la presente investigación se describen y analizan, desde una perspectiva etnográfica, las tensiones y variaciones que genera la prevalencia y el predominio del modelo escolar monogrado en el trabajo de los docentes en escuelas primarias multigrado generales¹. Reconozco, también, de acuerdo con autores como Mercado (2002), Tardif, Lessard y Lahaye (1991) y Shön (1992), a la docencia como un trabajo de la mayor complejidad; y así lo asumo en esta investigación. Asimismo, considero la condición de *marginalidad* (Das y Poole, 2008) con la que se entrelazan la mayoría de las escuelas multigrado en México; así como las determinadas posibilidades² favorables (De Certeau, 2000) que crean las maestras de la escuela del estudio frente a las normativas escolares del unigrado.

En ese sentido, el objetivo de la investigación consistió en identificar y analizar el impacto del modelo escolar unigrado y las múltiples dimensiones en que se puede expresar éste sobre el desarrollo pleno de la educación en escuelas multigrado. En otras palabras, cómo influye la preponderancia del modelo escolar unigrado en el desarrollo educativo en las escuelas multigrado y en las prácticas docentes al supeditarlas a la estructura curricular y a las demandas institucionales y de gestión del monogrado. También se estudiaron las implicaciones que tiene este modelo en el trabajo docente de las maestras en una escuela multigrado pentadocente. De tal forma, las preguntas que dirigieron la investigación fueron: ¿cuáles son las tensiones y variaciones que genera la prevalencia del modelo monogrado para el trabajo de los docentes en escuelas multigrado?, ¿qué implicaciones tiene dicho modelo para el despliegue del trabajo docente en escuelas multigrado? y ¿cuáles son las posibilidades que pueden generar las maestras en la cotidianidad escolar?

De acuerdo con diversas investigaciones realizadas en México por autores como Mercado (2006), Arteaga (2011), Sixto (2014), García (2003), Montaña (2015); así como

¹ En México la educación básica pública del país es atendida por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para nivel primaria corresponden tres modalidades a cargo de la SEP: Indígena, General (también llamada regular) y Cursos Comunitarios. A diferencia de las dos primeras, las cuales son responsabilidad de las secretarías de educación pública de cada entidad federativa, la modalidad de Cursos Comunitarios corresponde directamente, a nivel federal, al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un órgano descentralizado pero dependiente de la SEP y cuentan con un modelo educativo multigrado (INEEa, 2019, p. 41). Además, de acuerdo con Ezpeleta (2006), radican importantes diferencias entre Cursos Comunitarios y las escuelas multigrado generales. Entre ellas, destacan magnitudes y alcances referentes

las elaboradas en varias latitudes, entre ellas, las de Little (2004), Ames (2004) y Pincas (2005), los requerimientos curriculares y de gestión diseñados para el unigrado constriñen el trabajo docente en las escuelas multigrado. Sin embargo, también reconozco estas escuelas, como espacios en los que radican ventajas sociales y pedagógicas como adecuaciones a contextos que requieren de este tipo de educación.

Las escuelas multigrado son aquellos espacios educativos donde un maestro atiende simultáneamente a dos o más grados escolares. En México la educación básica comprende tres niveles educativos³ y las escuelas primarias multigrado generales pueden ser unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes según el número de docentes que atienden a los seis grados (INEE, 2019a). De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para el ciclo escolar 2016-2017, el 39.1 por ciento de las primarias generales en el país son multigrado (INEE, 2019a, p. 42); aunque en dicho porcentaje no se considera a las primarias tetradocentes y pentadocentes.

En la escuela primaria, y en los otros niveles de la educación básica en el país (Sixto, 2014; Montaña, 2015), la organización escolar predominante es la monogrado o unigrado. Este modelo se caracteriza por su estructura graduada. Es decir, a cada grado corresponde un agrupamiento de niños según su rango de edad; determinados conjuntos de conocimientos para aprender; un solo profesor; requerimientos administrativos específicos del grado escolar que atiende y un director por escuela. Por su parte, en la organización escolar multigrado varios grados pueden conformar un grupo. Se trabaja paralelamente con los distintos contenidos pedagógicos; un maestro atiende simultáneamente diferentes grados escolares y gestiona los requerimientos administrativos de cada uno. Además, a la vez que maestro de un grupo, éste puede ser también el director de la escuela. Por lo tanto, las normatividades y disposiciones

a sus estructuras técnicas, administrativas, el volumen de sus servicios, personal, usuarios, las modalidades de su gestión, sus fines diversos, hasta sus historias particulares (p.21). Asimismo, Ezpeleta (2006) destaca que, para las escuelas multigrado del sistema general o regular, se dispone de una estructura escolar para medios urbanos en zonas de baja densidad poblacional y medios rurales. Por lo tanto, los modos de la gestión escolar y la propuesta pedagógica del modelo escolar unigrado permanecen como “propios para otra situación de enseñanza, no para el multigrado” (p. 23).

² Las posibilidades también se entienden como prácticas o formas de hacer historizadas y aprendidas socialmente, o lo que Mercado (2002) y otros autores plantean como *saberes docentes* y se tiene presente para este análisis.

³ En México la educación básica comprende tres años de preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria. En el caso de nivel preescolar y secundaria las escuelas multigrado pueden ser unitarias o bidocentes. Si se consideran a todas las escuelas públicas del preescolar, primaria y secundaria, donde al menos uno de sus grupos sea multigrado, representan el 50.1 por ciento del total de escuelas públicas en el país (INEE, 2019b, p. 30).

del modelo monogrado tienen repercusiones distintas para el trabajo de los maestros en escuelas multigrado.

El predominio del modelo unigrado en la escuela multigrado se manifiesta en las formas de la gestión escolar; los contenidos curriculares y los planes de estudio de la enseñanza elaborados para escuelas completas. También en los recursos pedagógicos empleados por los docentes y los alumnos, como los Libros de Texto Gratuito (LTG) diseñados por grado. Por otro lado, en la formación profesional de los futuros maestros, como lo refiere Mercado (2012), pareciera no existir en los planes de estudios el “tratamiento de las dificultades docentes específicas que entraña la enseñanza en esos contextos” (p. 978), ni tampoco en la formación continua, que es para los maestros en servicio. Fuenlabrada (2006) identifica la incapacidad de organizar a nivel estatal y federal procesos efectivos de capacitación y actualización sobre metodologías multigrado.

Por lo tanto, el trabajo de los maestros en escuelas multigrado es retador frente a estructuras y requerimientos escolares del monogrado. Estos retos se expresan en las continuidades de la prevalencia del modelo unigrado, tanto en política y programas comunes a toda la educación básica pero poco adecuados a estas escuelas, como en las dificultades y valoraciones locales de la escuela multigrado y, por tanto, en la complejidad del trabajo de gestión y de enseñanza. En general las condiciones de trabajo en estas escuelas no atienden a las realidades, características y diversidad del multigrado y son estas condiciones laborales y educativas las que me interesa investigar.

Referentes conceptuales

Las implicaciones que tiene para la labor investigativa construir el objeto de estudio, definirlo y acercarse a él, requieren la elaboración entrelazada del posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico que lo presupone. El posicionamiento del investigador es fundamental, pues es una enunciación que devela formas de asir y de entender la realidad. En este caso, el propósito es reflexionar sobre la realidad escolar como un espacio relacionado a otras dimensiones que lo componen, lo modifican y le dan dinamicidad. Un espacio construido colectiva, histórica, social y políticamente en donde convergen las más variadas y complejas relaciones, conformado por personas que expresan sus experiencias, su conciencia y su humanidad.

De acuerdo con Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2005), el conocimiento que se construye es “un producto del pensamiento y de la comprensión” (p. 51). En ese sentido, la realidad no se expresa por sí misma, pues el interés y perspectiva teórica del investigador le otorga un sentido a la realidad a la que se aproxima. Por lo tanto, la construcción del objeto de estudio implica una postura política y académica. Así, definir el objeto de estudio es una cuestión que se delimita con relación al trabajo de conceptualización, análisis teórico y comprensión de la realidad estudiada, pues de esa imbricación radica el soporte de su claridad.

De acuerdo con Criado (2008, 2010), la realidad escolar se define por su aspecto dinámico, pues los espacios o *campos* educativos son:

Entramados de relaciones en continuo proceso y en articulación plural y conflictiva con otros campos, podemos pensar las dinámicas de campo como procesos de modificación continua de los entramados preexistentes a la vez que de reproducción de las relaciones de poder por la diferencia de los recursos acumulados en acciones anteriores (Criado, 2010, p. 187).

Asumir los espacios educativos de esta forma pone de manifiesto las relaciones más inmediatas en la cotidianidad escolar, así como aquellas ilaciones con las que se entretejen los espacios escolares. De tal forma, el espacio escolar es uno objetivado por múltiples dinamicidades, disputas, tensiones y variaciones entre la capacidad de despliegue de quienes lo integran y las normatividades que lo enmarcan; es aquel en donde convergen y movilizan diversas relaciones, referidas inherentemente, a sus dimensiones históricas, sociales y políticas.

Sin embargo, de acuerdo con Rockwell (2003a), la escuela es un lugar que suponemos conocer o al menos es un espacio con el que estamos familiarizados. Por lo tanto, la construcción del conocimiento sobre la realidad escolar estudiada requiere asumirse con cautela, lo cual implica un posicionamiento elaborado con base en un replanteamiento constante a consideración del sustento teórico, conceptual y empírico que conlleva la investigación. Hacerlo bajo esta consideración, requiere desprenderse de los presupuestos normativos, tanto propios, como de los espacios educativos “con la intención de desarrollar alternativas específicas” (Rockwell, 2003a, p. 61). Siguiendo a la autora, las *alternativas*:

Exigen, por un lado, respuestas descriptivas, reconstrucciones detalladas de procesos educativos y de sus contextos específicos; por otro, el desarrollo de conceptos teóricos que permitan el estudio comparativo o general de los procesos estudiados. Consideramos que cada tarea -la descripción y el desarrollo teórico- implica la otra: no hay descripción posible sin conceptualización y análisis teórico, ni elaboración teórica sin confrontación con la documentación de la realidad. Es la interacción entre ambas la que permite proponer interpretaciones y explicaciones de la realidad concreta estudiada (2003a, p. 62).

En ese sentido, *acercarse* de acuerdo con la forma que propone Rockwell (2003a) se aleja de la intención de evaluar, medir, tipificar y generalizar; tampoco aspira únicamente a la descripción de lo que sucede en un salón de clases sin referencia a su contexto. Por lo tanto, para la investigación se adopta una perspectiva sociocultural pues la realidad escolar se comprende como un proceso social e históricamente conformado; explicable bajo su contexto particular; como resultado de interacciones y acciones específicas, colectivas y concretas; y relacionadas a las coyunturas de la estructura social y política en que se dan los procesos educativos. *Acercarse* de tal manera, requiere asumir al sujeto como un ser social, histórico y subjetivo, con conocimientos construidos y reconstruidos; en este caso, desde espacios concretos como el aula y la escuela; pues en referencia a su contexto, los actores locales construyen los sentidos y significados de la práctica.

Por lo tanto, el análisis del trabajo docente de las maestras de la escuela del estudio está conceptualmente referido a lo que Mercado (1991; 2002) enuncia como *saberes docentes*. Pues de acuerdo con la autora, los *saberes docentes* son aquellos conocimientos que tienen los maestros sobre la enseñanza y definen el despliegue diario de su ejercicio profesional. A partir de las teorizaciones de Heller (1997), Mercado (1991;

2002) asume los *saberes* como procesos de apropiación reflexiva, desde experiencias de vida personales, en tanto son a su vez colectivas, culturales e históricas, en condiciones ya dadas. De tal forma, los docentes, en su cotidianidad históricamente conformada, aprenden y aprehenden del modo más heterogéneo formas efectivas y saberes significativos para ellos en el día a día.

A la luz de las ideas de Bajtín (1989) y el dialogismo, Mercado (2002) propone que “toda conversación está llena de transmisiones e interpretaciones [...] en el habla corriente de cualquier persona que vive en sociedad, la mitad de las palabras que pronuncia son palabras ajenas” (p. 15). En ese tenor, para Mercado (2002) hay una multiplicidad de voces, pasadas y presentes, de referentes y de prácticas que se manifiestan a través de lo que expresan los maestros. Así, para la autora, las voces sociales son “un diálogo entre aquellas ideas, nociones y propuestas presentes en la enseñanza, que provienen de distintas épocas, contextos y discursos sociales” (1994, p. 373).

Así, para Mercado (1994), los *saberes docentes*, considerados como dialógicos, históricos, social y particularmente contruidos, son “aquel conocimiento específico que tienen los maestros con relación a la enseñanza” (p. 371). En otras palabras, son aquellos conocimientos de los que los maestros se han apropiado y modificado, en relación con sus condiciones y heterogeneidades, que expresan y les permiten desplegar el ejercicio cotidiano de su trabajo. Además, los *saberes docentes* no pueden entenderse únicamente desde una perspectiva individual, pues inherentemente están envueltos por un carácter social, cultural e histórico (Mercado, 2002). De esa forma, conocer y comprender “el saber cotidiano permite indagar en el carácter histórico, heterogéneo y cambiante de las acciones docentes” (Mercado, 2002, p. 386).

Asimismo, para Tardif, et. al. (1991) los *saberes* adquiridos colectiva e históricamente y articulados con dimensiones de lo histórico, cultural, ideológico e institucional definen las acciones docentes. Los *saberes* son un conjunto imbricado de procesos de formación y de aprendizajes disciplinares, curriculares, profesionales y de experiencias (p. 216), desde los cuales los maestros interpretan, renuevan, comprenden y orientan su práctica cotidiana. De tal forma, que los *saberes* le otorgan al maestro un *núcleo vital* a su formación profesional.

Al respecto, desde una perspectiva histórica, social y cultural, autores como Schön (1992) y Mercado (2010) abordan e identifican las continuidades y cambios de la formación profesional de los docentes. Los autores asumen la formación inicial y

continua de los maestros como un proceso indisoluble, pues desde ambas se conforma el constante desarrollo del ejercicio de la docencia. Si bien pueden entenderse como momentos diferentes en la formación profesional de los maestros, no son fragmentarios, ni independientes el uno del otro.

En ese sentido, la formación de los maestros la entiendo desde lo que Schön (1992) denomina *continuum* y lo que Mercado (2010) refiere como *proceso continuo*. Asimismo, abordar la formación de los docentes como un proceso incesante implica referirse a la *formación en la práctica* (Schön, 1992), pues los maestros adquieren conocimientos o *saberes* y generan experiencias en el despliegue de su trabajo, lo que les permite discernir y decidir qué acciones tomar en relación con el contexto con el que confluye.

Desde la perspectiva de Schön (1992), en la práctica docente convergen los conocimientos fundamentados en la *racionalidad técnica*, considerados profesionales y rigurosos; y aquellos difíciles de definir o que permanecen fuera de los cánones o de estructuras profesionales claramente definidas (p.17). Sin embargo, para Schön (1992) no son irreconciliables, pues refiere que desde ambas caracterizaciones el *práctico* tiene la capacidad de discernir, organizar y seleccionar; en otras palabras, reflexionar para enfrentar diversas situaciones de su profesión. Por lo tanto, la práctica profesional docente es maleable, dinámica y se conforma por *zonas indeterminadas* como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto presentes en la misma. Así, aunque la *práctica* docente “se escapa a los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1992, p. 20) no por ello es azarosa o incomprensible, sino que denota la complejidad que la caracteriza.

La complejidad del trabajo docente radica en el carácter colectivo que la define. Comprender de esta forma al trabajo docente, pone de manifiesto las imbricaciones del contexto social con las que se entrelaza y que comparte con otros profesionales de su práctica. En ese sentido, el trabajo docente se esboza de las más heterogéneas maneras, pues el *práctico*, “en función de su experiencia disciplinar, sus roles organizativos, situaciones del pasado, intereses, perspectivas políticas y económicas se enfrenta a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes” (Schön, 1992, p.18).

En tenor de estos aportes, entiendo el trabajo docente y de la enseñanza como un acto cultural y colectivo, conformado por procesos históricos y sociales que tienen lugar en la interacción del día a día. Además, asumo al trabajo docente como procesos

cambiantes, asociados a su contexto, temporalidad, legitimación y su valor político. Por lo tanto, el trabajo docente se enmarca tanto por los *saberes* que definen la práctica; las condiciones de la formación profesional de los maestros; así como por las situaciones institucionales y normativas referentes al campo de su ejercicio laboral, dimensiones generalmente definidas por la perspectiva predominante de las formas escolares unigrado. No obstante, la práctica profesional de los maestros se vincula con las diversas formas en que ésta es apropiada, incorporada y modificada por los profesionales de la educación en el trabajo cotidiano en las aulas.

En ese sentido, en la práctica docente se manifiestan límites y posibilidades. Siguiendo a De Certeau (2000) los abordo conceptualmente desde la noción de *trayectorias indeterminadas*, pues esta idea pone de manifiesto cómo los sujetos, en este caso, padres de familia, alumnos, y especialmente, las maestras de la escuela del estudio transforman favorablemente el orden preestablecido o normativo, como el predominio y prevalencia del modelo escolar unigrado en el multigrado.

Para De Certeau (2000) el concepto de *trayectorias indeterminadas* remite a las formas “aparentemente insensatas” en que los sujetos transgreden el espacio ya construido o dado. Es decir, de acuerdo con el autor, las personas modifican y actúan creativamente, desde lugares y con disposiciones ya ordenadas. Así, las *trayectorias indeterminadas* son el *camino no trazado*, son los “atajos”. De acuerdo con De Certeau (2000):

Estos “atajos” siguen siendo heterogéneos para los sistemas donde se infiltran y donde bosquejan las astucias de intereses y deseos *diferentes*. Circulan, van y vienen, se desbordan y derivan en un relieve impuesto, como olas espumosas de un mar que se insinúa entre los riscos y los laberintos de un orden construido (p. 41).

Desde esta analogía De Certeau (2000) piensa en las *trayectorias indeterminadas* como movimientos en un lugar dado. La movilidad o la *práctica en movimiento* es astuta. Por lo tanto, para recorrer una *trayectoria indeterminada* el autor se remite a las nociones de *estrategias y tácticas*:

Llamo *estrategia* al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde un sujeto de voluntad y de poder. La estrategia postula *un lugar* susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas (p. 42).

Llamo *táctica* a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto, ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña (p. 43).

Así, las *estrategias* y *tácticas* les permiten a los sujetos modificar la situación en una favorable para ellos, pues de acuerdo con De Certeau (2000), las personas tienen la “capacidad de transformar las incertidumbres de la historia en espacios legibles” (p. 43). Por lo tanto, las posibilidades que crean las maestras las asumo como actos de poder, voluntad, creatividad y astucia; imbricadas a normatividades, demandas y necesidades dadas, con las cuales negocian, reordenan su realidad y la transforman. Son anticipaciones de las que se valen las maestras para poder *trazar indeterminadamente los caminos* que recorren y crear condiciones favorables, aun pese a las condiciones de la *periferidad*, para el despliegue del trabajo docente con grupos multigrado en el día a día.

Al respecto, asumo la periferidad o los *márgenes*, desde la noción de Das y Poole (2008). Para las autoras, los márgenes son aquellos espacios con prácticas, lugares y lenguajes producidos por un achicamiento o desatención de las formas estatales. En los márgenes hay poblaciones que han sido desplazadas económica y políticamente; sin embargo, repensar los márgenes es también considerarlos en movimiento, en disputa entre lo público y lo privado, entre la periferia y el centro, lo legal y lo ilegal (2008, p. 20); pues en esos espacios hay manifestaciones, construcciones culturales y apropiaciones de prácticas que interpelan las formas del estado moderno.

Por lo tanto, la tensión entre los márgenes y el Estado adquieren un sentido concreto, o en palabras de las autoras, se asumen “como prácticas incrustadas en la cotidianidad del presente” (2008, p. 29). De tal forma, la tensión entre los márgenes y el Estado remite a repensar las maneras en las que los sujetos organizan la vida; en las demandas y necesidades de las personas; en el control y desatención sobre las poblaciones y las experiencias que se generan en estos espacios.

Los márgenes del Estado son un espacio de política, de demandas, tensiones, exigencias y exclusiones. Las personas quienes habitan en los márgenes y en la

cotidianidad de sus vidas se disputan el ser atendidas por el Estado. Por lo tanto, pensar en el Estado como lo proponen las autoras es mirar lo que éste excluye, lo que niega, lo que él mismo propicia y reproduce. Es también poner la mirada en la vida de las personas que habitan los márgenes, en su cotidianidad, en lo que demandan, en las grietas que abren los sujetos en la búsqueda de soluciones.

De tal forma, de acuerdo con Das y Poole, entiendo los márgenes como “otras formas de regulación que emanan de las necesidades apremiantes de las poblaciones, con el fin de asegurar la supervivencia política” (2008, p. 24). Es decir, en cómo las acciones, las relaciones sociales y docentes en torno a la escuela, como referente tangible en la comunidad, interpelan al Estado y pueden dar luz sobre su desatención y abandono; en este caso, particularmente al respecto del necesario apoyo institucional, curricular, en la formación inicial y continua de los maestros, de gestión, laboral y hasta en situaciones que vulneran aún más a la escuela multigrado, como el impacto producido por un sismo.

Enfoque teórico-metodológico

De acuerdo con la postura teórica y conceptual de la investigación, el trabajo se inscribe en el enfoque etnográfico, que, cómo lo proponen autores como Geertz (1987), Woods (1987) y Erickson (1989), permite indagar en las acciones y significados que subyacen a las prácticas de las personas. Así, de acuerdo con Mercado (2002), investigar con sensibilidad etnográfica implica “comprender los significados de las acciones observadas en el contexto histórico en el que se desarrollan y a la luz de determinadas teorías de lo social” (Mercado, 2002, p. 25).

Por lo tanto, el enfoque etnográfico no consiste en el cúmulo de técnicas para obtener información. Aunque ciertamente se emplearon herramientas como la observación y las entrevistas de corte cualitativo, éstas se encuentran supeditadas a la constante reflexión teórica y conceptual, lo cual implica un trabajo de interpretación y comprensión (Geertz, 1987; Rockwell, 2009); que, de acuerdo con Erickson (1989) presupone cuestiones y tensiones que definen las decisiones estratégicas de la investigación.

Asimismo, desde el enfoque etnográfico se considera que en toda entrevista e interacción con el campo se manifiestan los distintos referentes lingüísticos, culturales y sociales tanto del investigador como de los sujetos. Sin embargo, esto no se asume

como un problema, pero sí como una precaución de la cual se estuvo atento. Pues, de acuerdo con Erickson (1989), con el fin de *desarrollar una visión distinta* hay que “tomar cada vez mayor conciencia de los marcos de interpretación de los sujetos que observamos y de nuestros propios marcos de interpretación culturalmente aprendidos, que hemos traído con nosotros al campo” (p. 248). Tener esa precaución en mente es fundamental, ya que las *preconociones e intuiciones* (Erickson, 1989), tienen implicaciones sobre cómo se dirige el investigador frente a los otros; en cómo los percibe; en qué sentidos compartidos se involucran en dicha relación; en cómo crea situaciones favorables para la interacción con el campo y la realización de las entrevistas (Erickson, 1989).

La búsqueda del referente empírico estuvo influida por los fines que pretende la investigación, como por las condiciones relativas a la ubicación, la accesibilidad y el tiempo. Estos últimos se tomaron como criterios no fijos, no absolutos y se fueron definiendo. De tal forma, esbozar las ventajas y las desventajas con relación al tiempo y la accesibilidad son cuestiones de orden metodológico.

Para lograr el acceso a la escuela, hubo un proceso previo. Con el apoyo de la Dra. Ruth Mercado quien contactó a una estudiante egresada de la maestría se logró conseguir el número de la maestra Esquivel. En llamada telefónica con la profesora, conversamos sobre alguna escuela unitaria o bidocente que ella conociera y de la cual podría proporcionarme el contacto. Aunque reconoció saber de una escuela bidocente, ella insistió con una que ‘*ya casi es gradual*’ explicándome que solo ‘*faltaba un maestro para tener toda la plantilla*’; refiriéndose a que la escuela es pentadocente. Me pasó el contacto de la profesora Yessenia quien es maestra y directora de la escuela ‘*casi gradual*’ y en la que se realizó el trabajo de campo⁴.

De acuerdo con Rockwell (2003a) el referente empírico no depende de un lugar en específico, pues los espacios escolares mantienen dimensiones históricas, culturales, institucionales y estructurales. En ese sentido, se asumen a las escuelas como lugares que permean otros ámbitos de lo social y que responden a procesos económicos y políticos de diferentes magnitudes. Por lo tanto, si bien la escuela es un espacio caracterizado por una singularidad significativa en donde se realiza el trabajo docente

⁴ Durante dos meses aproximadamente, ya comenzado el trabajo de campo, se continuó con la búsqueda de alguna escuela unitaria o bidocente, tanto con diferentes contactos del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), como con las maestras de la escuela del estudio. Sin embargo, en seminario de tesis se decidió que la escuela pentadocente sería la mejor opción en relación con los tiempos calendarizados por el DIE para el trabajo de campo.

cotidiano, es también histórico y social, pues no es sólo individual en términos de qué hace el docente en el aula; ni la escuela es un lugar asilado pues está referido al contexto sociocultural que lo enmarca. Sin embargo, por el propósito de la investigación, se buscó el acceso a alguna escuela con base en ciertas características, preferentemente unitaria o bidocente. Aun así, resolver el acceso a dichos espacios escolares también se circunscribe a los intereses de las personas y a las condiciones para realizar el trabajo de campo.

El proceso analítico

El proceso analítico se entiende como uno continuo pues comienza antes de entrar al campo e imbricado al constante trabajo teórico y conceptual que lo presupone. Sin embargo, el trabajo de análisis se intensificó a medida del avance de la investigación. Desde el inicio del trabajo de campo se creó una matriz analítica organizada por columnas con la información obtenida en las entrevistas y observaciones de clases. Junto a cada columna se agregó otra para escribir las reflexiones teóricas y conceptuales sobre algunas dimensiones principales del análisis que se vinculaban con los propósitos de la investigación.

Conforme transcurrió el trabajo de campo, durante los seminarios de tesis constantemente se discutió la matriz analítica la cual, en relación con la información empírica, teórica y conceptual que iba siendo agregada, aumentó, se reorganizó y modificó. En dicho cuadro se conformaron cuatro rubros basados empíricamente en los fragmentos de entrevistas y de clases observadas: 1. “Historia de la escuela del estudio”. 2. “Sobrevivencia del multigrado vs modelo unigrado: ventajas y desventajas”. 3. “Trabajo docente y enseñanza”, con cinco subtemas: *Formación inicial y su primer grupo multigrado; Materiales de trabajo; Evaluación trimestral; Normatividades emergentes; Clubes*. 4. “Condiciones e intensificación del trabajo docente”, con dos subtemas: *Trabajo docente como directora y maestra; Sismo 19/S y condiciones de la escuela del estudio*.

Con base en dicho cuadro, se discutieron aquellos elementos que podrían representar la base para las elaboraciones y análisis más profundos realizados en varias descripciones analíticas y múltiples versiones, las cuales consisten en descripciones extensas sobre eventos o procesos observados que permiten construir categorías en relación con un trabajo teórico y conceptual transversal (Rockwell, 2009). Asimismo, se

identificaron como los principales ejes analíticos la condición de *periferidad* entrelazada a la escuela multigrado; y las *estrategias* y *tácticas* de las maestras, padres de familia y alumnos para crear determinadas posibilidades favorables ante situaciones y normativas del unigrado en la cotidianidad escolar del multigrado, tanto de las actividades de la enseñanza como de la gestión escolar y la extraenseñanza.

Por lo tanto, el proceso de análisis consistió en la continua relectura del material empírico, en relación con los referentes teóricos y conceptuales, así como la revisión de diversas investigaciones sobre educación multigrado producida en México y otros países. Asimismo, los seminarios de tesis constituyeron parte fundamental de este trabajo, pues en ellos se desmenuzaron aspectos centrales que posibilitaron el trabajo de análisis, como la escritura del texto que aquí presento.

El desarrollo del trabajo de campo

El lugar y la escuela del estudio

En Morelos, estado donde se ubica la escuela del estudio, para el ciclo escolar 2016-2017, 787 primarias generales son multigrado, incluyendo las tetradocentes y pentadocentes; lo que representa el 13.3 por ciento de las escuelas de ese nivel en Morelos (INEE, 2019, p. 59). En la localidad existen, además de la escuela del estudio, cinco primarias, tres preescolares y una secundaria técnica. Todas ellas atendidas directamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP), de organización completa y con mayor cercanía con el centro de la localidad.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, a cargo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en la localidad donde se encuentra la primaria del estudio habitan aproximadamente 9, 663 personas, de las cuales solo el 1.3 por ciento hablan alguna lengua indígena. El 97 por ciento de las viviendas habitadas de la localidad cuentan con servicio de electricidad, agua entubada y drenaje (INEGI, 2010).

Según el INEGI (2010), el municipio donde se encuentra la localidad mantiene un grado de marginalidad bajo. Sin embargo, a nivel de localidades, de las 102 que conforman el municipio, existen 41 con un índice de marginación alto. A nivel de Área Geoestadística Básica o AGEB, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) categoriza la comunidad donde se encuentra la escuela del estudio con grado de riesgo social medio (indicador que mide violencia y

delincuencia) y rezago social bajo (indicador que mide el acceso a servicios de salud, educación, seguridad social, calidad y espacio de la vivienda, alimentación) (2015).

El municipio en su mayoría es de sustrato rural, pues solo el 5 por ciento de las localidades se asientan en entornos urbanos (INEGI, 2010). En la localidad donde se encuentra la escuela del estudio se ubica uno de los nueve ejidos del municipio donde se realizan actividades ganaderas, de piscicultura y agrícolas, como el viverismo, de riego y de temporal (INEGI, 2007). La comunidad colinda con las principales carreteras que conectan con la cabecera municipal, a veinticinco minutos de distancia en automóvil y a una hora con veinte minutos de la capital del estado. Además de ser una población cercana a la Ciudad de México, al estar a dos horas de camino en transporte público.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2018-2019 en una escuela primaria pública general multigrado pentadocente ubicada dentro del programa federal Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) del estado de Morelos, desplazada temporalmente a un espacio alterno. En 2017 la primaria del estudio fue una de las más de mil 341 escuelas del estado (INEIEM, 2019) afectadas por el sismo el 17 de septiembre de ese año. Por lo tanto, la escuela se trasladó y laboró durante casi dos años, durante los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019, en lo que era un centro de salud para funcionar como sede alterna⁵ (donde se realizó la mayoría del trabajo de campo). Por lo reducido del espacio, padres de familia y maestras acondicionaron malla sombra y carpas, a manera de los salones, para los grupos que trabajaban al aire libre y consiguieron tablonés y sillas de plástico como asiento y mesa para los niños, pues fue difícil transportar del plantel original todo el mobiliario. Asimismo, padres de familia y maestras demandaron constantemente una respuesta institucional ante los problemas que representaba trabajar en condiciones desatención y abandono⁶.

Para ese ciclo escolar la plantilla docente estaba conformada por cinco profesoras. Entre ellas, la maestra Diana estuvo a cargo por primera vez del grupo '*fusionado*'⁷ de 5° y 6° año y la profesora Yessenia fungía como directora comisionada a la vez que maestra del 2° año. En el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula de la primaria

⁵ Las sedes alternas son los espacios prestados, y así nombrados por las autoridades locales para las escuelas dañadas por el sismo.

⁶ En el capítulo 3 analizo ampliamente las complejidades para el trabajo docente que devienen de situaciones como un sismo que vulneran a las escuelas en la periferidad y la desatención institucional que se manifiesta como parte de las condiciones de abandono en las que laboraba la escuela del estudio.

⁷ Así nombrado por las maestras y padres de familia para referirse al grupo multigrado de la escuela del estudio. El uso por la comunidad escolar de la categoría local de grupo '*fusionado*' lo abordo con profundidad en el capítulo 1 de la presente investigación.

fue de 98 estudiantes en total, de los cuales 19 alumnos conformaron el grupo multigrado de 5° y 6° año. Los grupos de 1° a 4° año oscilaban entre los 15 y 20 alumnos.

Acceso a la escuela

Vía telefónica confirmé el acceso al plantel con la profesora Yessenia, maestra y directora comisionada de la escuela primaria pentadocente. En las visitas físicas, recurrí a la grabadora, con las ventajas y límites de esta herramienta, pues no registra los elementos no verbales de la conversación (Briggs, 1986, p. 8), para recordar datos importantes que pudieran aparecer en la conversación. Las llamadas telefónicas, tanto con la maestra Esquivel, como con la maestra Yessenia, las consideré entrevistas, pues en ellas se inició el rastreo de información pertinente para la investigación.

Aunque no hubo mayor problema con la maestra Yessenia para realizar el trabajo de campo en la escuela con previo aviso se acordó que las visitas fueran una vez a la semana, lo cual fue modificándose en relación con los propios tiempos que ofrece el programa de maestría para la realización del trabajo de campo y las clases. La negociación sobre los tiempos de observación continuó y se fue construyendo de mutuo acuerdo, pues, como lo señala Woods (1987, p. 39), “atravesar distintos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura” no es solamente una cuestión física de pasar las puertas de la escuela. En ese sentido, fue relevante construir favorablemente la relación con las maestras en el espacio de su práctica, pues en este lugar, a decir de Lahire (2006), “los docentes están rodeados de todas las huellas de su actividad pedagógica [...] están mejor *dispuestos* que en cualquier otra circunstancia, a hablar de sus prácticas profesionales cotidianas” (p.153).

Durante el trabajo de campo se realizaron entrevistas “a manera de conversaciones improvisadas rodeadas siempre de las actividades del momento” (Mercado, 2002, p. 27), ya que, como lo señala Mercado (2002), la existencia de la premura de los acontecimientos cotidianos del aula a veces no permite entrevistas predeterminadas con espacio y tiempo. En ese sentido, se trabajó con entrevistas *aparentemente informales* (Rockwell, 2003, p. 63) y se fue creando la confianza necesaria (Erickson, 1989, p. 250) o lo que Rockwell (2009) enuncia como la construcción de la *complicidad* para este tipo de investigación. Se realizaron las entrevistas a las maestras de la escuela, particularmente con la maestra y directora Yessenia y la maestra Diana a cargo del grupo multigrado. También se entrevistaron a

algunos padres de familia y habitantes de la colonia; así como a alumnos del grupo multigrado de 5° y 6° año. Tanto las observaciones de clase, como las entrevistas se registraron en el diario de campo y en grabaciones.

El trabajo de campo se desarrolló en el ciclo escolar 2018-2019, comenzando a asistir a finales de noviembre de 2018 y con término en julio de 2019. En total se realizaron 17 visitas, 23 entrevistas y 12 observaciones de clase en el grupo multigrado de 5° y 6° año, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Registro de entrevistas y observaciones de clase

Fuente	No.	Sujetos	Soporte Material	Documentos complementarios
Entrevistas	1	Estrada	-Grabaciones. -Notas en el diario de campo.	-Fotografías de la sede altema: aulas, comedor, baños y patio. -Fotografías del inmueble original de la escuela: aulas, comedor, patio, baños, dirección y bodegas. -Escaneo del machote de la 5ª sesión del CTE ciclo escolar 2017-2018. -Fotografía del dictamen de riesgo por el ayuntamiento municipal del daño de la escuela ocasionado por el sismo. -Fotografía del organigrama de la escuela en el ciclo escolar 2007-2008.
	6	Yessenia		
	3	Diana		
	2	Albania		
	1	Wendolin		
	2	Damián		
	2	Sra. Juana		
	2	Sra. Noemí		
	2	Alumnos del 5° y 6° año		
	2	Madres y padres de familia		
	Total: 23			
Observaciones de clase en el grupo multigrado de 5° y 6° año	Total: 12	Diana	-Notas en el diario de campo y entrevistas. -Autograbaciones.	-Fotografías de las actividades realizadas en los cuadernos y LTG de alumnos de 5° y 6°. -Fotografías de materiales escolares utilizados por alumnos y la maestra. -Fotografías del salón de clases -Fotografías del cuademillo de evaluación de lectura, escritura y matemáticas para 5° y 6° año.

Después de cada entrevista y observación (Erickson, 1989), desde las grabaciones, las notas tomadas en el diario de campo y el registro de la memoria, se elaboraron transcripciones y relatos con el propósito de crear un archivo en formato digital y físico, así como para generar los datos con los cuales se creó una matriz inicial con toda la información organizada para permitir su constante lectura y reflexión. Fue un trabajo puesto en marcha desde el inicio de la investigación; ya que como lo afirma Rockwell (2009), “escuchar y observar, registrar, leer y escribir, analizar y dudar” (p. 196) es una labor constante.

Organización de la exposición

La exposición de la investigación está organizada en tres capítulos. En el primero analizo el predominio y la prevalencia del modelo unigrado en la escuela multigrado entrelazada a la condición de periferidad. Se rastrea esa condición a través de su proceso histórico y su prevalencia en el espacio educativo mexicano contemporáneo; analizando sus implicaciones sociales, políticas y pedagógicas. Asimismo, se asume que los espacios y las prácticas educativas no son hechos aislados o descontextualizados, sino que son habitados, constituidos e interpretados por personas, quienes desde su presente y sus prácticas colectivas esbozan las condiciones de posibilidad y de necesidad de la educación multigrado.

En el segundo capítulo se describen analíticamente políticas y programas educativos para la escuela primaria a la luz de la marginación de la modalidad multigrado. También se refieren las prevalencias, tendencias y cambios de las exigencias educativas del nivel básico primaria en México; enfatizando en la manera en que estas consideran o no el trabajo docente en escuelas o con grupos multigrado. Aunque las políticas y programas educativos enmarcan el trabajo de enseñanza de los maestros, no son determinantes de este; pues los profesores, desde su historia, sus saberes, significatividades y experiencias, interpretan, adecúan o modifican los preceptos institucionales y normativos para adecuarlos a sus condiciones de trabajo y a las necesidades de sus alumnos.

Por lo tanto, en el tercer capítulo se estudian las complejidades del trabajo de enseñanza con un grupo multigrado, analizando las actividades del aula en el contexto de las normatividades y las necesidades emergentes. También se describen analíticamente las condiciones, requerimientos y afectaciones para el trabajo de las maestras en tenor de la prevalencia del modelo monogrado sobre el multigrado; éste último, entrelazado a la condición de periferidad. Por último, presento las conclusiones derivadas de los análisis desarrollados a lo largo del trabajo.

Capítulo 1. Continuidades en la prevalencia del modelo unigrado para la escuela multigrado: realidades locales y valoraciones sociales en conflicto

La prevalencia y el predominio del modelo educativo monogrado en escuelas multigrado ha generado tensiones, variaciones y complejidades para el trabajo de los docentes en este tipo de escuelas. Además, estos espacios educativos se han entrelazado con la condición de *periferidad* (Das y Poole, 2008) o marginalidad, en términos del abandono institucional, pedagógico y político. Por lo tanto, las dificultades, los límites y las posibilidades del trabajo docente en la escuela multigrado las analizo a la luz de las continuidades de la prevalencia del modelo unigrado para la escuela multigrado.

En México la idea imperante de la escuela unigrado frente a la multigrado tiene su origen a finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando se instauró la organización escolar graduada (Rockwell, 2007; Arteaga, 2011; Rockwell y Garay, 2014; López, 2015). Con el inicio de ese proceso, desde el Estado mexicano se consolidó la propuesta de homogenizar, clasificar y condensar en un mismo sistema a variados contextos educativos y se cimentaron las bases de la educación pública del país. Reflexionar desde este momento histórico, me permite esclarecer cómo la inserción del modelo de organización escolar monogrado ha generado tensiones en la escuela multigrado; la cual ha mostrado resistencia y persistencia, en tanto diversas condiciones han requerido este tipo de educación.

La educación multigrado también ha destacado por los aportes pedagógicos, políticos e institucionales realizados durante varias décadas del siglo XX y comienzos del XXI (Prada, 1968; Cerna; 1970; Iglesias; 1975; Mercado; 2006; Fuenlabrada y Weiss, 2006). Esas contribuciones son resultado de procesos históricos que resaltan la complejidad y alternancia de la educación multigrado frente a la prevalencia y predominio del modelo educativo unigrado. Asimismo, en tales aportes se ha enfatizado que las condiciones sociales, demográficas, geográficas, culturales y económicas tan heterogéneas del país no permiten la pretendida homogeneización educativa; poniendo en entredicho su factibilidad y enfatizando las marginalidades políticas y pedagógicas que ha generado esta tendencia y que persisten como una realidad periférica.

Sin embargo, destaco la sobrevivencia de la educación multigrado, dadas las condiciones sociales, políticas y económicas a las que frecuentemente responde. En esta organización escolar se trazan procesos en tensión ante necesidades concretas en la cotidianidad de esos espacios escolares; que, desde relaciones de poder, se

configuran continuidades y cambios a través del tiempo y, sobre todo, ha mostrado las desigualdades y la condición de marginalidad en las que se las ha mantenido. De modo que, la presencia continua del modelo escolar unigrado sobre la escuela multigrado las ha llevado al abandono y a las limitantes tanto burocráticas y administrativas, como pedagógicas.

Aun así, la educación multigrado preserva y genera potencialidades relativas a la enseñanza, aunadas a condiciones escolares propias y heterogéneas que la requieren; y ahí radican las posibilidades que validan su importancia en espacios educativos reconstruidos desde las necesidades propias de quienes asisten a ellas. En ese sentido, las escuelas multigrado responden a una situación histórica, así como a necesidades sociales y educativas que valorizan este tipo de educación. Por lo tanto, los espacios y las prácticas educativas multigrado que responden a las condiciones de la periferidad social y económica, de carencias de recursos estatales, curriculares, pedagógicos y docentes; no son hechos aislados o descontextualizados; sino que son habitados, constituidos e interpretados por personas, quienes, desde sus realidades locales y sus prácticas colectivas y valoraciones sociales, dotan de significado sus hitos históricos y sociales.

Por lo tanto, en este capítulo se analizarán las continuidades de la prevalencia del modelo unigrado y su impacto en las escuelas multigrado. Se da cuenta de ello desde las visiones pedagógicas y curriculares de la educación multigrado en el país, así como en las realidades y las percepciones locales en la periferidad de la escuela multigrado. Pero también se muestran los procesos de apropiación de la escuela por los sujetos locales, así como sus acciones y valoraciones cambiantes, y a veces en conflicto, generadas por las exigencias provenientes del modelo unigrado en este tipo de escuelas.

1.1 Visiones pedagógicas y curriculares de la educación multigrado

En México, la dominación histórica de un solo modelo de organización escolar que es el unigrado, ha mantenido a la educación multigrado en situación de periferidad, desatención y abandono. Sin embargo, algunas visiones pedagógicas y desarrollos curriculares implementados en ciertos momentos históricos permitieron generar materiales y concepciones pedagógicas favorables para este tipo de educación que, si bien dieron buenos resultados, desgraciadamente no tuvieron continuidad. En el siguiente apartado se describen analíticamente momentos históricos que han

conformado las continuidades de la prevalencia del modelo unigrado en la escuela multigrado, así como las variaciones y potencialidades que se han manifestado como respuesta a la necesidad de atender adecuadamente estos espacios escolares.

1.1.1 Los ideales de la pedagogía moderna y su implementación en México

En México la predominancia de la escuela unigrado frente a la multigrado, tiene sus orígenes a finales del siglo XIX cuando se promovió la organización escolar graduada. Antes del siglo XVIII era común que niños de diferentes edades y niveles de conocimiento confluyeran en un solo espacio y fueran atendidos por un solo maestro, por lo que tiempos y trayectorias escolares de los niños eran flexibles (Tyack y Cuban, 2000; Arteaga, 2011; Rockwell, 2007; Rockwell y Garay, 2014). Este cambio pedagógico y político en la estructura escolar se dio en el marco de la conformación del Estado moderno mexicano, bajo el supuesto de que la clasificación y separación por edades y conocimientos eficientizaría la enseñanza de los alumnos. Se inspiró también en la idea de homogeneizar y democratizar la educación en el país, así como facilitar la gestión y administración de los centros escolares.

Ante un panorama de desigualdades económicas y problemas políticos y sociales; uniformar y expandir la educación en el territorio mexicano fue una preocupación central del Estado liberal mexicano y eje sustancial del proyecto modernizador porfirista. En ese tenor, se llevaron a cabo cuatro congresos pedagógicos efectuados a finales del siglo XIX y principios del XX. En ellos se plantearon los fundamentos y una serie de recomendaciones en torno a la organización de la enseñanza. Entre las prescripciones, se discutió sobre la escuela graduada o *completa*, la cual ocuparía el lugar del sistema lancasteriano o *modo mutuo* empleado desde 1822 y del *modo individual*, de los cuales me referiré más adelante.

Durante el Primer Congreso Higiénico y Pedagógico realizado en 1882, se discutieron las pautas referentes a la higiene, la distribución del tiempo, los espacios e inmuebles escolares; así como los relativos a las formas de impartir el conocimiento:

Los métodos modernos esencialmente educativos, tienen un carácter más individual y tienden a una acción más directa; hay necesidad, por lo tanto, de que los trabajos del maestro, las lecciones y los ejercicios sean en particular para cada alumno, circunscribiéndose al número de estos al que puede realmente atender un profesor; de manera que el resultado de las labores sea seguro y conforme a las prescripciones del programa. [...] Además, de la separación parcial que hemos indicado, conviene por razones de moralidad y de disciplina el separar a los niños pequeñitos de los más grandes [...] con el fin de consagrar a los niños pequeñitos a aquellos trabajos especiales de su edad y circunstancias, que no pueden en manera alguna someterse a las condiciones a que se sujetan los más grandes (1883, pp. 34-35).

Preceptos como la separación en grupos de edades, el número de niños a los que podía atender un profesor y la diferenciación de circunstancias y condiciones de los alumnos; marcaron la tendencia del nuevo orden pedagógico. Así, en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública también se hizo mención de la estructura graduada o por *secciones*, la cual aludía al orden y distribución en el que debía impartirse la enseñanza. En los Informes y Resoluciones del Segundo Congreso, respecto a la instrucción elemental básica *completa* que constaba de cuatro años obligatorios y dos años más de superior, se refirió que:

Los alumnos de una escuela deben clasificarse en *grupos* que correspondan precisamente a los cursos o años escolares que establece el programa detallado de estudios, procurando que todos los niños de una misma *sección* o *grupo* se encuentren aproximadamente en igual grado de instrucción o desenvolvimiento intelectual (Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1891, p.25).

Destacados pedagogos de la época como Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero y Enrique C. Rébsamen consideraron el *modo simultáneo* o *colectivo* como el pilar de la pedagogía moderna que requería el país. Por un lado, rechazaron el modo mutuo, el cual “consistía en dividir a los niños en grupos, según sus conocimientos, bajo la enseñanza de un monitor (o alumno) de un grado superior” (Bazant, 2006, p. 44). Desestimaron las ventajas que podía ofrecer, como instruir a un mayor número de niños, reforzar conocimientos de diferentes grados y el apoyo que representaban los monitores para la organización de la enseñanza del maestro; y manifestaron las desventajas que éste representaba, como la repetición mecánica y rutinaria.

Por otro lado, retomaron las ventajas del modo individual en la que la atención del maestro estaba dedicada a un solo alumno (aunque por el contexto de la época pocos podían acceder a esta forma), llevando sus virtudes a grupos uniformes y

relativamente pequeños; ya que, como lo explica Bazant (2006) “al haber un grupo de niños en condiciones homogéneas de conocimientos, el maestro se podía dirigir a ese conjunto, como lo haría con un solo individuo y todos aprenderían simultáneamente” (p. 45).

Por lo tanto, con base en el propósito de la pedagogía moderna, el cual “procuraría alejar al niño “del campo de lo abstracto”, e ir “de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, de lo definido a lo indefinido, de lo concreto a lo abstracto”” (Loyo, 1988, pp. 7-8); la aplicación del modo simultáneo requería de grupos con características semejantes, como la clasificación de los alumnos por edades, niveles de desarrollo escolar y conocimiento similares y un maestro por año. Destacando, además, el desempeño del docente en la educación de los niños a diferencia del modo mutuo.

Las discusiones en torno a la pedagogía moderna también versaron sobre preceptos relacionados a determinados usos del tiempo, un mismo programa de materias dividido en los ramos o asignaturas de la enseñanza, libros de texto que con el tiempo se fueron diversificando y graduando para los distintos niveles, horarios, el empleo del calendario escolar, certificados y exámenes. Igualmente, se puede advertir el interés por transformar la formación inicial docente, a razón de los criterios de la escuela completa, con el proyecto fundacional de la primera escuela Normal en Xalapa, Veracruz en 1886 a cargo de Enrique C. Rébsamen. Así como con el informe publicado por el destacado pedagogo para la reorganización de la Escuela Práctica anexa a la Normal de Oaxaca en 1891.

Siguiendo con la influencia del modelo de estructura graduada escolar o escuela completa, con la Ley de Instrucción Pública Primaria promulgada en 1891 y con los cambios que tuvo en 1898 se clasificaron las escuelas en clases “según el número de maestros que servía en cada escuela, según la cifra de educandos que concurrían a ella y también de acuerdo con la importancia social de la población” (Bazant, 2006, p.45). Las de primera clase o *perfectas*, *completas* o *integrales* contaban con seis maestros; de ser tres, se les denominaba *económicas*. Asimismo, las de primera clase, *perfectas* o *económicas*, se asentaban en las urbes y recibían mayores recursos económicos. Las de segunda clase variaban según el número de personal docente, que podrían ser dos o cuatro profesores, dependiendo de la cantidad de niños. Éstas se ubicaban en la capital y en las cabeceras de los estados.

Las de tercera clase u organización *rudimental* tenían un maestro y empleaban el sistema mixto; es decir, se combinaban características del modo mutuo y simultáneo. También las había de medio tiempo en donde el maestro atendía a grupos por la mañana y por la tarde. Igualmente, en las de tercera clase, de organización *rudimental* o de medio tiempo, se reducía el programa de la enseñanza (Bazant, 2006, p. 45). Pese a esta clasificación, eran pocas las escuelas de primera y segunda clase, generalmente ubicadas en asentamientos urbanos y donde aun ahí persistían las unitarias. Las de tercera clase imperaban en localidades rurales o en poblaciones diseminadas y muchas de ellas no impartían la educación elemental completa (Bazant, 2006; Arteaga, 2011).

La categorización por clases se realizó con el objetivo de sistematizar los tipos de escuela que existían en el país, pues a conciencia de sus heterogéneas condiciones, se reconoció la dificultad que tendría implementar de manera uniforme los preceptos del modo simultáneo en las diferentes latitudes del territorio. Sobre lo cual Carlos C. Carrillo, quien fue director de la Escuela Normal de Xalapa y director de la Escuela Práctica de Anexa a la Normal de México, expresó lo siguiente:

Aspirar a uniformidad más absoluta, que nivele todas las escuelas, que vacíe en el mismo molde las del campo y las de la ciudad es aspiración estéril y vana, porque es contraria a la naturaleza de cosas separadas entre sí esenciales. Si la existencia de escuelas de distintos órdenes y con diversos programas es un mal, -cosa que pongo muy en duda- es un mal necesario, eterno e incurable, porque perpetuamente subsistirá la diferencia de condiciones en que está fundado (1907, p. 150).

Considero que el objetivo de la clasificación de las escuelas manifestó, principalmente, intereses asociados a propósitos administrativos, de gestión y de recursos para los centros escolares. Esta caracterización hizo evidentes las variadas condiciones en que operaban las escuelas y las circunstancias que impedían la materialización del modelo educativo graduado. Aun así, a las de segunda y tercera clase se las identificó en un estado de transitoriedad. En otras palabras, se forjó ideológicamente que la escuela de organización *perfecta* o *integral* era el objetivo deseado por el proyecto educativo de la época; aspiración que desde entonces quedó establecida. Como Gregorio Torres Quintero, quien fuera a partir de 1904 jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Normal de la Sección de Instrucción Pública y Bellas Artes, cargo que ocupó varios años; catedrático de las Escuelas Preparatoria y Normal

de Maestros; y consejero técnico de la Secretaría de Educación Pública cuando ésta se creó, lo refirió:

Que se funden las escuelas rurales o rudimentarias, como quiera que sea, y que, mediante una ley previsora y liberal, se vayan perfeccionando a medida que contemos con mayores recursos y mejores maestros (1913, p. 35).

Sin embargo, él mismo manifestó su posición respecto a lo que podía implicar esta aspiración educativa:

Si integral es equivalente a <<completa>> como es la creencia corriente, y <<rudimentaria>> vale tanto como rudimental, y esta palabra derivada de rudimento, sirve para expresar lo que es embrionario o informe, o imperfecto o incompleto, debemos confesar que los términos integral y rudimentaria, aplicados a la educación, se contradicen, se excluyen el uno al otro. La educación que es integral no puede ser rudimentaria (1913, p. 43).

Además, Gregorio Torres Quintero (1913) expresó que, más allá de lo que podía ofrecer una escuela en términos de su organización o clasificación, las escuelas serían un pilar del progreso nacional:

Lo bueno o malo de nuestras escuelas tiene que ser relativo, en atención a nuestros medios y situación social. Tenemos lo que podemos. Si nuestros recursos no nos permiten tener escuelas perfectas, hagámoslas como podamos. De cualquier modo que sean, ayudarán a nuestro progreso, levantarán el nivel intelectual del pueblo y contribuirán a hacerlo más apto para la vida civilizada (p. 6).

En ese sentido, la uniformidad educativa no solo estaba planteada en términos de la relevancia pedagógica que representaba el modo simultáneo, sino que el proyecto educativo mexicano de la época se manifestó como un ideal democratizador. Es decir, la tendencia ideológica liberal, como “infundir a los alumnos sentimientos y nociones de libertad, justicia, democracia y amor a la patria” (Loyo, 1990, p. 7), así como los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, abarcaron homogéneamente al territorio mexicano con un interés genuino en cuanto a la instrucción pública que debía impartir el Estado durante el porfiriato (Bazant, 2006). En otras palabras, no fue sólo una organización pedagógica o de la enseñanza oficial, dado que, por su trascendencia, fue también política y social, como lo declararon destacados pedagogos de la época, entre ellos Enrique Rébsamen (1998).

No obstante, de acuerdo con Monroy (1985), si bien el tema de la educación impartida por el Estado mexicano cobró significatividad en esta época, la injerencia de “la política educativa del porfiriato se limitó casi exclusivamente a la capital, olvidando a la población campesina e indígena” (p. 21). Se institucionalizó, además de la diferencia entre escuelas urbanas y rurales, el ideal de primaria *completa* y por grados al que debían aspirar aquellas escuelas que contaran con una organización diferente, lo cual no sería una cuestión menor, pues la brecha para atender educativamente los espacios rurales y urbanos quedó trazada.

Por lo tanto, la implementación de los ideales de la pedagogía moderna se tensionó frente a las condiciones reales para su concreción. De acuerdo con Loyo (1998), la expansión educativa durante el porfiriato fue considerable, pero insuficiente. Se relegó el problema de la cobertura pues la gran mayoría de la población quedó al margen a causa de la estrechez económica que sumía al país. Aun así, ideológicamente, como lo expresa Loyo (1998), “el régimen, [...], dejaba una buena cosecha: una educación laica, gratuita, nacional e integral, que sirvió de punto de partida a los gobiernos revolucionarios, comprometidos con un programa político de educación universal y unificadora” (p. 16).

Durante la lucha armada de los años 1910 a 1917 por lo adverso de la situación es difícil el desarrollo de cualquier institución (Monroy, 1985). Sin embargo, terminada la guerra el Estado mexicano inició el proceso de reconstrucción nacional y de desarrollo de instituciones. Con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, José Vasconcelos, quien fuera Secretario de Educación Pública en el mismo año y rector de la Universidad Nacional en 1920, comenzó el proyecto educativo unificador y de federalización. Ese proceso, como lo señala Arnaut (1998), absorbió sistemas educativos locales y municipales, sobre todo de contextos rurales y favoreció el modelo de escuela unigrado condenando a la escuela multigrado a la periferidad. Aunque por lo complejo del proceso, pues las heterogeneidades y desigualdades del país eran claras, persistieron las escuelas unitarias o incompletas aún en las ciudades (Rockwell, 2007; Rockwell y Garay, 2014).

A finales de 1924 los esfuerzos por extender la educación a la vida rural se hicieron evidentes. En ese mismo año, el primero de diciembre, el presidente Calles en su mensaje de nación mencionó:

El problema educacional de las masas rurales será uno de los que preferentemente ocupará mi atención. Los sistemas especiales a este respecto serán estudiados en detalle por la Secretaría de Educación Pública; pero sí puedo desde ahora marcar el lineamiento general de esos trabajos, que consistirán no solo en combatir el analfabetismo, sino también conseguir un desarrollo armonioso del espíritu de nuestra población campesina e indígena para que, como antes dije, pueda esta población tan grande de nuestro pueblo incorporarse plenamente a la civilización. En concreto, la Escuela Rural extendida hasta el extremo en que lo permitan nuestras posibilidades económicas, será nuestra preocupación constante. (Citado por Rafael Ramírez, en Jiménez, 1986, p. 108).

Durante los años posrevolucionarios el propósito de la Escuela Rural Mexicana, así conocida en el campo de la historiografía de la educación (Arteaga, 2011, p. 14), fue colocar en la agenda política la educación dirigida a comunidades rurales e indígenas. No obstante, permaneció el predominio ideológico por la escuela elemental unigrado y para los años treinta se favoreció aún más (Rockwell, 2007); pues bajo esa orientación se continuó con el esfuerzo de ampliar el sistema educativo mexicano atendiéndolo de manera uniforme, lo cual devela el fortalecimiento ya no solo ideológico de este modelo, sino su materialización, con lo cual se acrecentaron las condiciones de periferidad de las escuelas multigrado. Si bien durante los años de 1924 a 1934 la organización política en México es inestable, con tres presidentes y siete secretarios de educación; de cualquier manera, el proyecto educativo homogeneizador y de unificación nacional continuó.

En 1936, la Secretaría de Educación Pública “armada del nuevo mandato constitucional [...], unificó en una misma Dirección los departamentos de Escuelas Rurales y las Escuelas Urbanas en los Estados y Territorios” (Rockwell, 2007, p 17). Se ratificó la homogenización educativa, argumentando que ésta propiciaría la eliminación discriminatoria que podría connotar una educación diferenciada impartida en el campo y la impartida en las ciudades. En esos años, bajo el precepto de educación socialista, la reforma cardenista “reglamentó la primaria de seis grados y el programa nacional uniforme” (Rockwell, 2007, p 17). Sin embargo, el abismo entre el ideal oficial del Estado mexicano y la realidad resultó aplastante, pues como lo afirma Rockwell (2007), “con pocas excepciones, todas las escuelas eran o unitarias o multigrado” (p. 17).

De acuerdo con Rockwell y Garay (2014), si bien las condiciones de desigualdad y heterogeneidad del país no permitieron cabalmente la implementación de los ideales de la pedagogía moderna, el referente constituido desde finales del siglo XIX era el de la forma de escuela unigrado. Durante esta época se impugnó la uniformidad ideológica, legal y pedagógica de este tipo de educación por lo que cualesquiera que fueran

diferentes a este, como el modelo unitario o incompleto, se percibieron por los principales educadores de la época como un mal necesario, antipedagógico, pero temporal; en ese sentido, de desaparición. Sin embargo, la existencia de la escuela multigrado prevalece.

1.1.2 Las condiciones materiales, curriculares y pedagógicas de la educación multigrado

Entre 1940 a 1970 se manifestó la latente preocupación por las particularidades del trabajo docente en las escuelas rurales. La visualización de este problema respondió al legado de las normales rurales federales y a la experiencia de maestros formados en el medio rural. En 1948 se celebró el Primer Congreso Nacional de Educación Rural donde se discutió la importancia de la labor educativa en contextos desfavorecidos. Es decir, en situaciones de pobreza, aislamiento y marginación donde generalmente existen escuelas unitarias e incompletas (Weiss, 2000).

En 1951 se fundó el Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina y en 1961 se publicaron las *Recomendaciones número 52* emitidas por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO por sus siglas en inglés). Asimismo, destacaron las publicaciones en 1964 de *La escuela rural unitaria* de Abner Prada y en 1966 con el mismo título de Luis Iglesias por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), en donde los autores sugirieron formas de organización grupal y estrategias pedagógicas por etapas, después conocidas como ciclos o niveles.

Además, la notoriedad, por ejemplo, fue indudable en el estado de Veracruz donde se convocó en el año de 1967, a través de La Dirección General de Educación de Veracruz, al Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias (Rockwell y Garay, 2014, p. 13). En ese espacio se puso a su discusión, retomando las recomendaciones de la UNESCO, Prada e Iglesias, la situación de las escuelas unitarias. Manuel Cerna publicó los resolutive de ese seminario con el título de *La escuela unitaria completa*.

Considero son momentos de inflexión pues en ellos se mapeó la valoración favorable del tipo de educación unitaria. Se resaltó la necesidad de responder positivamente, a través de este tipo de educación, en espacios geográficos y demográficos que así lo requirieran. Predominó el interés por el desarrollo comunitario y heterogéneo de la educación de los niños. En otras palabras, se esbozaron las ventajas humanas, sociales y educativas de la escuela unitaria y se discutió la falta de medios específicos y propios tanto pedagógicos, burocráticos, administrativos y laborales;

sentando así, las bases para proyectos políticos y educativos posteriores referentes a la organización del trabajo docente y de la enseñanza en escuelas multigrado.

También, son momentos que denotan un esfuerzo político al reconocer a las escuelas unitarias como una realidad poco atendida en México. Sin embargo, la desatención se acrecentó, por un lado, a causa de la tendencia por favorecer y priorizar en todo el país el modelo de escuela completa. Por otro lado, debido a la progresiva industrialización del país de los años cincuenta a los sesenta y los cambios en la distribución sociodemográfica de la población (Granja, 2011) que intensificaron situaciones de desatención educativa de localidades marginadas.

Frente a ese escenario, en 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un organismo público descentralizado de la SEP que implementó el Programa de Cursos Comunitarios creando escuelas unitarias (un solo docente para los seis grados escolares) en las regiones más apartadas y con menor población escolar. En 1974 se realizó el Taller Pedagógico de Escuelas Unitarias y se retomaron los preceptos discutidos en 1967 (Rockwell y Garay, 2014). Además, en dicho Taller se consideró la situación de los docentes respecto a la movilidad que implicaba ir a este tipo de escuelas.

En 1975 el CONAFE le solicitó al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) la elaboración de una propuesta pedagógica y curricular para Cursos Comunitarios de primaria que diseñara un currículo y material didáctico para los docentes de escuelas unitarias, que sustituyera en un solo material para los docentes, los textos de las cuatro áreas curriculares para cada uno de los seis grados escolares, esto es, los 24 textos que tenía que manejar simultáneamente un docente de estas escuelas. La propuesta por niveles, pensada en una modalidad multigrado, se materializó en 1976 con la publicación del *Manual del Instructor Comunitario nivel I y II*. En 1978 se publicó la primera edición de otro *Manual* para el *nivel III* y fichas de trabajo para estos alumnos. De 1989 a 1993, varios investigadores del DIE y colaboradores reelaboraron la propuesta y se diseñó la serie *Dialogar y Descubrir* la cual mantuvo la organización educativa para primaria por niveles o currículo cíclico: nivel I, 1° y 2°; nivel II, 3° y 4°; y nivel III, 5° y 6° grados.

El proyecto esbozó con cuidado y rigor pedagógico la posibilidad real de trabajar educativamente desde las necesidades concretas y heterogéneas de las escuelas unitarias, criticando implícitamente, la política educativa homogeneizadora del Estado mexicano, en tanto esta alternativa demostró ser adecuada y coherente en este tipo de

escuelas. El currículo se organizó con base en tres grandes áreas: matemáticas, español y ciencias (naturales y sociales), de manera que los alumnos de los tres niveles trabajaran simultáneamente en los mismos temas, pero con actividades diferenciadas por nivel. De esta manera se fomentaba la interacción entre los alumnos y el aprendizaje por la colaboración entre ellos. Para organizar el trabajo de los instructores se produjo un solo libro para todas las áreas del nivel I y II y otro para el nivel III. Para los alumnos se desarrollaron fichas para niveles I y II, cuadernos de trabajo para nivel III y libros de juegos educativos para avanzar en el dominio de los contenidos educativos. Por lo tanto, el trabajo realizado desde el CONAFE con apoyo del DIE representó ser viable y pedagógicamente enriquecedor. Sin embargo, en las escuelas unitarias y multigrado generales; es decir, aquellas atendidas directamente por la SEP y no por el CONAFE, se mantuvieron dentro del sistema de escolarización de primaria unigrado con el proyecto Primaria Rural Completa (Arteaga, 2009, p. 18).

En 1992, en el marco de descentralización o federalización educativa, la cual consistió en el desplazamiento del gobierno federal de las responsabilidades administrativas y de servicios educativos hacia los gobiernos locales, aunque reteniendo para sí las atribuciones para la elaboración, organización y orientación de los contenidos de los planes y programas de educación (Pinto, 2019); surgieron los Programas Compensatorios impulsados por la SEP y el Banco Mundial, con el objetivo de abatir el rezago escolar. Entre estos programas se encuentran el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); posteriormente en 1993, el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB); y en 1998, el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PARIEB). Dentro de estos Programas Compensatorios se elaboraron propuestas de capacitación, actualización, asesoría y materiales educativos para los maestros de primarias multigrado generales.

Esos programas estaban dirigidos a zonas rurales, de extrema pobreza y con poblaciones indígenas; características que generalmente se encuentran en este tipo de escuelas (Weiss, 2000). Dichos programas colocaron nuevamente en la agenda política la atención a los espacios de mayor vulnerabilidad y las problemáticas persistentes en las escuelas multigrado generales como los referentes a la gestión escolar; las dificultades bilingües e interculturales; el arraigo del docente en la comunidad; cuestiones pedagógicas, curriculares y de materiales.

Con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se anunció el diseño de una propuesta educativa para atender poblaciones rurales en pequeñas comunidades. Del

año 2002 a 2003 la Dirección General de Desarrollo y Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la SEP generó tres líneas de acción para el multigrado: diagnóstico, elaboración de una propuesta educativa y el diseño de cursos y talleres . En este contexto, en 2005 la SEP editó y publicó la Propuesta Educativa Multigrado para escuelas primarias, el cual es un manual de apoyo para el maestro “en donde se proponen estrategias de enseñanza y una adaptación curricular del Plan y programas de estudio de primaria para atender un grupo multigrado” (Arteaga, 2011, p. 20).

La Propuesta Educativa Multigrado 2005 sentó un importante recurso pedagógico pues fue un material diseñado y usado en las escuelas multigrado atendidas directamente por la SEP. Sin embargo, su seguimiento y fortalecimiento fue complejo y dificultoso, pues de acuerdo con Weiss (2007) faltó “avanzar hacia la figura de un Programa Nacional de Multigrado y dar más recursos humanos y financieros” (p. 125) para sostenerlo. Tanto esta Propuesta como los Programas Compensatorios se dieron en el marco del contexto internacional de la Conferencia de Educación para Todos de Jomtien en 1990 y del Foro Mundial de Educación para Todos en Dakar en el año 2000 (Arteaga, 2011, p. 19).

En 2014 la SEP puso en marcha el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), el cual incluía siete programas, cinco de ellos para educación básica. Si bien de 2014 a 2015 se incluyó la educación multigrado como parte de su población objetivo, ésta se eliminó para 2016 (INEE, 2017, p.34), además de mantener una reducción continua del presupuesto para el PIEE: de 1 355 millones de pesos en 2013 a 383 millones de pesos en 2017 (INEE, 2017, p. 35). Aun así, en el marco de la Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE) en 2017 se publicó el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), en el que se toman en cuenta variadas propuestas anteriores, como lo realizado desde el CONAFE en colaboración con el DIE-CINVESTAV en los años setenta y ochenta.

El PRONAEME se publicó en el año 2017 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como parte del Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) 2016-2020. Este proyecto encabezado por el INEE se realizó en colaboración con el CONAFE; el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) y 27 entidades federativas participantes de las cuales se conformaron cinco Grupos de Trabajo Regionales (GTR). Cada uno de estos grupos fue responsable de la elaboración de propuestas de diagnóstico y

evaluación para cada problema; así como del apoyo de la Red de Investigación en Educación Rural (RIER) (INEE, 2017).

Este proyecto está dirigido a escuelas multigrado generales atendidas directamente por la SEP y tiene por objetivo “establecer políticas, programas y acciones encaminadas a la mejora de los servicios educativos que se ofrecen en este tipo de escuelas” (INEE, 2017, p.99), identificar los problemas a nivel nacional, regional y local; establecer vínculos entre el nivel federal y local; y no menor, colocar en la agenda pública la educación multigrado en el país.

En el PRONAEME se establecen cinco problemas, a manera de temas o ejes interconectados entre sí, que son: supervisión y asesoría técnico-pedagógica; gestión y organización escolar; currículo, materiales y prácticas educativas; formación inicial y continua de docentes; e infraestructura y equipamiento escolar. En el proyecto se proponen modelos alternos a la estructura unigrado y se reconocen las potencialidades y oportunidades pedagógicas presentes en los grupos multigrado. En ese sentido, se plantea la conformación de ciclos o niveles y la necesidad del diseño y adecuación curricular para multigrado con base, además, en los conocimientos locales, nacionales e interculturales.

Por un lado, si bien el PRONAEME no es pedagógicamente novedoso, es un proyecto que logra articular y recuperar sistemáticamente variadas propuestas que le anteceden y que lo influyen, como la realizada desde CONAFE en colaboración con el DIE-CINVESTAV. Por otra parte, en el proyecto se reconoce la omisión del presupuesto federal específico requerido para su implementación en todo el territorio, por lo cual las entidades adscriptas al PRONAEME han optado por poner en marcha algún o algunos de los temas que consideren prioritarios en sus estados, ocasionando la desarticulación de un proyecto que se construyó a nivel nacional. Lo cual indica una problemática constante sobre cómo se atiende a nivel federal la educación multigrado, pues de acuerdo con Mendieta, Castro, Priego y Perales (2019), “la SEP no cuenta con una política pública específica para las escuelas multigrado, sino un conjunto de acciones, estrategias y programas que llegan a estas escuelas de forma inespecífica o tácita” (p. 207).

Aun así, considero reivindicables algunos aspectos del proyecto por las siguientes razones. Primero, por estar dirigido a las escuelas generales de educación básica multigrado atendidas directamente por la SEP que, para el ciclo 2016-2017, eran el 32.6 por ciento del total nacional (INEE 2018a en INEE, 2019, p. 201). Segundo,

resalto la participación de 27 entidades federativas, destacando así, el número de estados coordinados en el proyecto; aunque para el ciclo escolar 2016-2017 persisten las escuelas multigrado en todo el territorio nacional, en diferentes proporciones (INEE, 2019, p. 56). Tercero, la inclusión de diversos actores para su realización, tanto federales, estatales, institucionales, como de redes de investigación. Finalmente, si bien hay otros espacios y esferas donde se discuten las problemáticas y acciones para la educación multigrado, considero relevante la elaboración de este proyecto por su magnitud; aunque en todos niveles se expresan las negociaciones, tensiones políticas y económicas que la ponen en riesgo.

Actualmente, con la entrada del nuevo gobierno (2018-2024) del presidente Andrés Manuel López Obrador, perteneciente al partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), en diciembre de 2018 se anunció el Acuerdo Educativo Nacional. En este acuerdo se expresó el modelo educativo del sexenio, llamado *Nueva Escuela Mexicana* (NEM). En la NEM, documento de 15 páginas, publicado el 11 de mayo de 2019 por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), se plantean de forma general los problemas del plan y programas de estudio del 2017; las directrices que derivan del artículo 3° Constitucional para la aplicación de la NEM; las dimensiones de la educación integral; los objetivos de la renovación curricular; el mapa curricular a transformar (2017); los tiempos escolares disponibles; los principios para la elaboración, evaluación y selección de materiales educativos (SEB, 2019).

Por un lado, en el documento someramente se pronuncian las faltas del modelo educativo del sexenio anterior y probablemente las señalizaciones realizadas den indicios de la necesidad de modificar, por ejemplo, cargas administrativas y de tiempo excesivas, y resolver las dificultades de recursos, materiales y su acceso en escuelas marginadas. Lo cual, posiblemente se incluye en la siguiente declaración: “Garantizar la equidad e inclusión en el acceso a los materiales educativos para atender de mejor manera a los grupos en desventaja” (SEB, 2019, p. 10); aunque en el documento no se encuentra ninguna referencia explícita acerca de las escuelas multigrado.

Por otro lado, una mención clara de la educación multigrado en el país fue la realizada el 03 de abril de 2019 en conferencia de prensa matutina por el presidente, quien reconoció que la mayoría de las escuelas en México son multigrado. Entre las causas, refirió, se debe a la dispersión poblacional de las localidades. Una de las opciones que propuso fue la creación de 8 mil centros integradores. En dichos centros, señaló, se incorporarán escuelas o escuelas albergue de educación completa

(Conferencia de prensa matutina, 2019). Sin embargo, la puesta en marcha de los centros escolares está pendiente y esta alternativa propuesta representaría un retroceso histórico ya que en vez de atender a la población estudiantil en su lugar de vivienda pretende trasladar a los alumnos a albergues de concentración como ocurría en los años sesenta, alejándolos de su familia y contexto sociocultural.

Asimismo, el 05 de febrero de 2020 el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma anunció en conferencia de prensa el Programa La Escuela Es Nuestra (LEEN). En el LEEN se establece la atención prioritaria a escuelas en zonas de alta marginación. El propósito es “hacer llegar de manera directa y sin intermediarios, los recursos para el mejoramiento y mantenimiento de las escuelas del país, administrados a través de comités elegidos por la comunidad escolar” (Conferencia de prensa, 2020). Sin embargo, lo cierto es que el LEEN se aboca a programas de inversión pública para apuntalar la infraestructura de las escuelas marginadas; dejando de lado procesos propiamente educativos y pedagógicos para las escuelas multigrado.

Por último, en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 publicado el 06 de julio de 2020 por la SEP, se reconoce a las escuelas multigrado, comunitarias y telebachilleratos, entre las que se manifiestan las peores condiciones de infraestructura (SEPb, p. 200). Asimismo, se propone la adaptación curricular de los centros educativos comunitarios, indígenas, multigrado y biculturales (SEPb, p. 204). Igualmente, se refiere el desarrollo de procesos de reorganización y gestión que respondan a condiciones geográficas e institucionales de las escuelas multigrado (SEPb, p. 205). También establece la redefinición de las directrices para el desarrollo de programas formativos para los docentes, bajo los criterios de excelencia y equidad, con el “fin de atender desafíos propios de la heterogeneidad educativa del país. Un ejemplo de lo anterior sería el caso del personal docente que labora en las escuelas multigrado, el cual recibe el mismo tipo de formación que aquel que trabaja con un solo grado” (p. 207).

Si bien se reconocen los desafíos que no han sido debidamente atendidos, como la infraestructura de las escuelas multigrado, las concernientes a los planteamientos curriculares y pedagógicos, la gestión de las escuelas y las referentes a la formación docente inicial y continua y se distinguen a las escuelas multigrado como espacios que requieren la acción directa del Estado mexicano; aún no hay declaraciones institucionales y normativas oficiales claras sobre cómo se subsanarán las necesidades económicas, pedagógicas y curriculares en este tipo de escuelas en el país. Por lo tanto, queda pendiente su seguimiento en términos de continuidades o posibles rupturas.

Cada una de estas políticas, programas y acciones institucionales referidas mantienen características propias, sin embargo, cabe destacar que comparten la identificación de los problemas de la educación básica en escuelas generales multigrado en el país. También enfatizo que hay épocas en que parecen pausarse estos proyectos, reestructurarse, sino es que desaparecen. En ese sentido, como lo señalan Arteaga (2011) y Rockwell y Garay (2014) institucionalmente se ha pensado en la mayoría de estas contribuciones educativas como temporales, dado el supuesto que la educación multigrado desaparecerá o transitará a su organización unigrado. Esto muestra que institucionalmente la escuela multigrado mantiene connotaciones poco valoradas y da cuenta de las continuidades del predominio y la prevalencia del modelo escolar unigrado. En el espacio cotidiano escolar, se manifiestan las implicaciones que tiene la imposición y el predominio del modelo escolar unigrado, así como las valoraciones sociales en conflicto de los sujetos locales, que analizaré en la escuela de mi estudio, por lo que en el siguiente apartado entraré a revisar algunos de estos aspectos en el caso particular del plantel educativo de mi investigación.

1.2 Realidades y percepciones locales en la periferidad de la escuela multigrado

En los siguientes puntos analizo los procesos históricos de apropiación de la escuela por los sujetos del estudio; así como las percepciones, usos y acciones varias que dan cuenta de las realidades periféricas de este tipo de educación.

1.2.1 Procesos históricos de apropiación de la escuela por sus actores locales

Los procesos de apropiación de la escuela por los sujetos locales los entiendo desde la construcción de la escuela; en las transiciones que ha tenido como ser unitaria, completa y multigrado. Asimismo, analizo las implicaciones que tiene para la escuela lograr que más niños sean inscritos, como lograr mejores condiciones para la labor docente ante situaciones que los coloca en desventaja. También destaco las razones de la preferencia de algunos pobladores por llevar a sus hijos a otras escuelas de organización completa, los alumnos que asisten actualmente al plantel; así como algunas de las condiciones de trabajo de las maestras y las implicaciones de ser una escuela con un grupo *'fusionado'*. En esas trayectorias de la propia historia de la escuela del estudio distingo las valoraciones locales de ser una escuela multigrado, las variaciones que los sujetos le otorgan al modelo escolar unigrado y al multigrado; y las situaciones de abandono que la prevalencia del modelo unigrado les ha significado.

Habitantes de la colonia y padres de familia refieren que el terreno donde se construyó la escuela del estudio, ubicada en la parte alta de un cerro, fue donación de uno de los habitantes años antes de que la escuela fuera fundada en 1979. Así lo mencionó la señora Noemí, habitante de la colonia, quien asistió a la primaria del estudio cuando niña y posteriormente, sus hijos también. Aunque ella era niña, su madre le platicó sobre aquel evento:

Mi mamá me platico que (el terreno de la escuela) lo habían dejado como donación, esa parte de terreno para cuando se hiciera una escuela. Fue una donación cuando hicieron la colonia (Noemí 070619).

A decir de la señora Juana, habitante de la colonia, alumna de la escuela cuando niña, al igual que sus hijos mayores y madre de familia de un alumno de 6°, la escuela se construyó por partes. Se hizo de esa forma porque dependía *'del dinero que se juntara para ir haciendo los salones'*. También refiere que la comunidad, en especial los padres de familia apoyaron para su construcción:

Los papás son los que apoyaban mucho, mucho. Los sábados y domingos se iban a trabajar (en la construcción de la escuela) (Sra. Juana 020419).

Asimismo, lo mencionó la señora Noemí:

(La escuela) se construyó por los (habitantes) de la colonia y los de la Tehuixtlera (localidad cercana). Eran las comunidades que más acudían a esta escuela, aunque sea mal hecha pero ahí estaban ya los salones levantados. Ahora sí que ya todos. (Noemí 240519).

Sin embargo, la señora Noemí destacó que la construcción del inmueble estuvo generalmente conformado y liderado por hombres:

La verdad no me acuerdo si nada más en ese tiempo ya había ayudantes ahí en la colonia o si nada más eran comités, la verdad no me acuerdo. Había un señor de los que más destacaban ahí, de todos los trabajos que se hacían en la comunidad, era un señor el que más..., como que empezaba a liderar ahí en la colonia. En aquel tiempo era mucho más la participación de los varones en las cuestiones de la construcción y de la comunidad. No se veía tanto hacía la mujer y los hombres destacaban mucho en el apoyo a la comunidad. En aquel tiempo pues eran más los hombres los que estaban ahí al frente de todo. O sea, ellas (las mujeres) como que eran más relegadas en ese tiempo, la mujer. La mujer casi no se involucraba en, en todas esas reuniones. Siempre eran los hombres. Casi la mujer estaba delegada al hogar nada más, al cuidado de los hijos y a la comida y a la limpieza (Noemí 070619).

Por lo tanto, las valoraciones que los sujetos locales le otorgan a la escuela multigrado también encuentran sentido en las historias, experiencias, prácticas y usos de los habitantes de la comunidad y de la escuela. La señora Noemí, narra que la escuela en sus inicios, en 1979, fue unitaria:

(La maestra Gertrudis) fue la fundadora (de la escuela). En aquel tiempo no había ni combis ni nada. Por la maestra venían en caballo a encontrarla en la carretera. Porque antes era todo cañaveral, puras cañas. Entonces, la venían a encontrar en las mañanas para llevarla hacia la comunidad con caballo a la maestra. Igual en las tardes algunas veces el que tenía por ahí algún carrito, pues la traían en carrito y si no, en el caballo la acercaban a la carretera. Y este, ya fue así como empezó ella la escuela, la maestra Gertrudis (Noemí 070619).

Cuando se inició la escuela, aun no existía el inmueble. La construcción fue pocos años después, así lo expresó la señora Noemí:

Cuando empezó a hacerse lo de la escuela a nosotros nos daban clases, pero bajo un árbol, en casitas, cuartitos que prestaban ahí en la misma comunidad (Noemí 240519).

También lo refiere la señora Juana,

Cuando la iniciaron (la escuela) estábamos en casas que nos prestaban en este... o sea, todavía no estaba la escuela, la estaban haciendo, pero ya empezaban a jalar niños ((coloquialismo usado para referirse a la acción de atraer hacia sí o hacia un lugar)) (Sra. Juana 020419).

Entre 1979 a 2010 la escuela fue unitaria, después tridocente y completa. De 2010 a 2014 fue tridocente nuevamente. Tetradocente durante los primeros meses del ciclo escolar 2014-2015 y pentadocente de 2015 a la actualidad (2019). La transición multigrado de la escuela se aprecia en las siguientes tablas:

Tabla 2. Transición de la escuela del estudio de tridocente a pentadocente

Época	Multigrado	Ciclo escolar	Grupo multigrado	Maestra (o) a cargo	Maestras (os). Permanencias y cambios
1ª ÉPOCA	Tridocente	2010-2011	1° y 2°	Yessenia	<p>Antes de este ciclo la escuela era completa: contaba con un maestro para cada grado (de 1° A 6°) y un director.</p> <p>Ingresa Yessenia. Rocío y Carmen permanecen en la escuela por contar con menos años de servicio. Los otros maestros y al director los transfieren. La escuela se hace tridocente a meses de haber comenzado el ciclo escolar (Ver: Nota 1).</p> <p>El cargo de directora comisionada lo asume Rocío (Ver: Nota 2).</p> <p>La plantilla docente la conforman Yessenia, Rocío y Carmen.</p> <p>Damián es el maestro de educación física, tiene 15 años en la escuela del estudio (desde 2004) hasta la actualidad (2019).</p>
			3° y 4°	Carmen	
			5° y 6°	Rocío y directora de la escuela	
				Damián/Educación Física	
	Tridocente	2011-2012	1° y 2°	Yessenia	<p>El cargo de directora comisionada lo mantiene Rocío.</p> <p>Permanecen Yessenia, Rocío y Carmen.</p>
			3° y 4°	Carmen	
			5° y 6°	Rocío y directora de la escuela	
	Tridocente	2012-2013	1° y 2°	Yessenia	<p>El cargo de directora comisionada lo asume Carmen.</p> <p>Permanecen Yessenia, Rocío y Carmen.</p>
			3° y 4°	Carmen y directora de la escuela	
			5° y 6°	Rocío	
	Tridocente	2013-2014	1° y 2°	Yessenia	<p>El cargo de directora comisionada lo mantiene Carmen.</p> <p>Permanecen Yessenia, Rocío y Carmen.</p>
			3° y 4°	Carmen y directora de la escuela	
			5° y 6°	Rocío	
	<p>(1) La maestra Yessenia refiere en entrevista que, cuando ingresó a laborar en la escuela estaría a cargo del 1er año, ya que la escuela era completa. No obstante, debido a la reducción de la matrícula, en noviembre de 2010 la escuela se hace tridocente. Carmen y Rocío permanecen en la escuela por tener menos años en servicio y Yessenia se hace cargo del grupo multigrado de 1° y 2°.</p> <p>(2) La maestra Yessenia refiere en entrevista que entre las tres maestras (ella, Carmen y Rocío) acordaron rotarse el cargo de directora comisionada. A cada una le tocaría este cargo por dos ciclos; siendo primero Rocío (2010-2012), después Carmen (2012-2014) y por último le tocaría a Yessenia, quien es la directora comisionada desde 2014 hasta la actualidad (2019).</p>				

Tabla 2. Transición de la escuela del estudio de tridocente a pentadocente

Época	Multigrado	Ciclo escolar	Grupo multigrado	Maestra (o) a cargo	Maestras (os). Permanencias y cambios	
2ª ÉPOCA	Tetradocente	2014-2015	1° y 2°	Sofía	Rocío y Carmen piden cambio e ingresan Rodolfo y Sofía. En enero de este ciclo escolar se incorpora Wendolin (Ver: Nota 1). La plantilla docente la conforman Yessenia, Sofía, Rodolfo y Wendolin. El cargo de directora comisionada lo asume Yessenia.	
			3° y 4°	Rodolfo		
			Separan 5° y 6°	Wendolin (5°) Yessenia (6°) y directora de la escuela		
			(1) La matrícula aumenta y la maestra Yessenia gestiona el ingreso de otro maestro. Hasta enero de ese ciclo escolar se incorpora la maestra Wendolin y separan al 5° y 6° año.			
3ª ÉPOCA	Pentadocente	2015-2016	1°	Sofía	Se incorpora Abraham (Ver: Nota 1) La plantilla docente la conforman Yessenia, Sofía, Rodolfo, Wendolin y Abraham. El cargo de directora comisionada lo mantiene Yessenia.	
			2°	Yessenia y directora de la escuela		
			3°	Wendolin		
			4°	Abraham		
			5° y 6°	Rodolfo		
	(1) La matrícula aumenta en la preinscripción al primer año y la maestra Yessenia gestiona el ingreso de otro maestro.					
	Pentadocente	2016-2017	1°	Diana	Piden cambio Sofía, Abraham y Rodolfo e ingresan Diana, Cesárea y Lulú. La plantilla docente la conforman Yessenia, Wendolin, Diana, Lulú y Cesárea. El cargo de directora comisionada lo mantiene Yessenia.	
			2°	Lulú		
			3° y 4°	Wendolin		
			5°	Cesárea		
			6°	Yessenia y directora de la escuela		
	Pentadocente	2017-2018	1°	Lulú	Pide cambio Cesárea e ingresa Albania. La plantilla docente la conforman Yessenia, Wendolin, Diana, Lulú y Albania. El cargo de directora comisionada lo mantiene Yessenia	
			2°	Diana		
			3°	Wendolin		
			4°	Yessenia y directora de la escuela		
			5 y 6°	Albania		
	Pentadocente	2018-2019	1°	Albania	Permanecen Yessenia, Wendolin, Diana, Lulú y Albania. El cargo de directora comisionada lo mantiene Yessenia.	
			2°	Yessenia y directora de la escuela		
			3°	Wendolin		
			4°	Lulú		
5° y 6°			Diana			

Algunos de estos últimos cambios fueron vividos por la maestra Yessenia, quien además es directora comisionada de la escuela desde 2015:

A inicio del ciclo escolar del 2010 que fue cuando nosotros, bueno, cuando yo llegué a esta escuela, estaba la plantilla completa, o sea, había 6 maestros, uno para cada grado y teníamos un director. Entonces, nos llega un comunicado a través de la supervisión escolar diciéndonos que nos pusiéramos las pilas ((coloquialismo usado para referirse a una actividad que requiere empeño y esfuerzo)) para ir a conseguir niños en la misma colonia y en las colonias cercanas, porque si no, se iba a *fusionar* ((refiriéndose a que harían tridocente la escuela a causa de la baja matrícula estudiantil, con 40 niños aproximadamente)). Entonces, estuvimos haciendo ese trabajo (conseguir niños) lo que fue septiembre, octubre (de 2010). Y en noviembre, pues ya llega la supervisora con la indicación de que solo se iban a quedar tres maestras. Y efectivamente nosotros fuimos a aquí a la colonia, a la Tehuixtlera, y ahí en la misma colonia fuimos ((colonia donde se encuentra la escuela del estudio)). Veíamos a niños en la calle que estaban jugando y les decíamos: "bueno, y tú ¿por qué no vas a la escuela?", "es que sí voy, pero voy en la tarde, en "La Niños Héroe"" ((escuela de organización completa cercana a la comunidad)). O este, niños que no que sus papás no los mandaban a la escuela o incluso hay una, una, una congregación de monjitas que ellas como que los alfabetizan nada más, entonces, a veces los papás por no hacer el gasto de uniformes y útiles escolares, por no hacer ese gasto pues no los mandan a la escuela porque son comunidades de muy bajos recursos y prefieren tenerlos ahí. Que ahí las monjitas les dan útiles escolares, les dan todo. Entonces, este..., fuimos... pegamos carteles en las tiendas, en las este... en las bardas, hablábamos con la gente, pero no. No nos funcionó, la matrícula no aumentó, y pues nuestros grupos se quedaron muy reducidos y procedieron a la *fusión*" (Yessenia 220519).

La situación que se vivió en la escuela del estudio la asocio con cómo se asume el "prestigio" de las escuelas, no solo a nivel institucional, sino local; pues de acuerdo con Mercado (1997) se puede considerar como un "estancamiento" que las escuelas pequeñas no continúen creciendo" (p. 34) y que se conviertan en escuelas completas. En este sentido, el maestro de educación física, Damián, quien lleva 15 años trabajando en la escuela del estudio, recuerda su labor para lograr que más niños fueran inscritos en la escuela para evitar la '*fusión*' de los grados escolares, riesgo latente ante la falta de alumnos:

Tuvimos que ir en nuestros coches, pueblo por pueblo, platicando con la comunidad para que llevaran a sus hijos a inscribir a la escuela (Damián 250219).

En el afán de lograr que más niños fueran inscritos, a decir del profesor Damián, a los alumnos se les facilitaba su inscripción:

Los recibían (a los niños) sin documentos, nada. Si el niño no estaba registrado, no había problema, aquí (en la escuela) ya tenía nombre (Damián 070419).

Referente a los alumnos que asisten actualmente a la escuela del estudio, la señora Noemí considera que *'son menos los que viven en la colonia a comparación de cuando ella iba'* y señala la preferencia que tienen algunos pobladores por inscribir a sus hijos en las primarias del centro de la localidad:

En la actualidad ya son muy poquitos (alumnos) de la misma colonia que asisten a esta escuela, la mayor parte de la población de la escuela pues son de las colonias aledañas, ya no son tanto de esta comunidad. De por sí nuestra comunidad ahí de la colonia es muy pequeña, no? La mayoría de las casas de ahí, son casas de fin de semana, de gente que viven en México (Ciudad de México). Pero los poquitos pobladores que están ahí, pues la mayoría sí llevan a sus niños a las primarias del centro de la localidad (Noemí 240519).

Algunos de los niños que asisten a la escuela son hijos de los habitantes de la comunidad, aunque también hay alumnos de colonias aledañas. Asimismo, a decir de la directora y maestra Yessenia, también influye la *'tradicción'* de las familias. Es decir, los padres suelen inscribir a sus hijos en las escuelas donde ellos estudiaron. Así lo refirió:

La comunidad tiene mucho eso de la tradición que, si el papá fue a una escuela del centro, ¡ah! pues el niño también tiene que ir a esa escuela, aunque la colonia de allá arriba pues tenga su propia escuela, como es el caso de la colonia (Yessenia 220519).

Además, la maestra Yessenia mencionó que muchos de los alumnos van *'caminando de sus hogares a la escuela'* puesto que *'la gran mayoría viven cerca, a algunos los llevan en motonetas y son pocos los que cuentan con automóvil'*. Misma situación que fue expresada por la maestra Diana, la señora Juana y la señora Noemí. Lo cual pude constatar durante el trabajo de campo, al observar la entrada y salida de los alumnos. Asimismo, la única ruta de transporte público (vagonetas) que conecta a la colonia con las carreteras más cercanas, pasaba con una frecuencia de una hora y media o dos horas, por lo que, de no conseguir subirse, la única opción es caminar.

Acerca de las cinco maestras de la escuela del estudio, a excepción de Wendolin quien estudió en una escuela normal, expresaron que durante su formación inicial no realizaron ningún tipo de prácticas en escuelas o con grupos multigrados y fue hasta su servicio, aun cuando algunas de ellas trabajaron previamente en otros planteles, cuando se enfrentaron por primera vez a un grupo multigrado.

La decisión de trabajar con el grupo '*fusionado*' se discute previo al inicio del ciclo escolar con base en las necesidades de las maestras, tanto personales: situación familiar, de salud, distancia de la escuela respecto a sus hogares, contar con automóvil, entre otras; como laborales: contar con el cargo de director comisionado, experiencia previa o no con un grupo multigrado, distribución de las actividades de la extraenseñanza. Asimismo, se considera el número de alumnos inscritos al primer año y el número de matrícula de los grados, pues aquellos con la menor cantidad de alumnos son los que la directora, con aprobación de la supervisora, decide '*fusionar*' por ciclo o nivel.

La maestra Yessenia tiene diez años en servicio y la mayor antigüedad en la escuela del estudio con ocho años; cuatro de los cuales trabajó con algún grupo multigrado y posteriormente asumió la dirección de la escuela, a la vez que maestra de un grado. Le sigue la maestra Lulú con siete años en servicio, dos de ellos en la escuela del estudio. La maestra Albania trabajó cinco años en nivel preescolar sector privado y tiene seis años en nivel primaria sector público; de esos últimos seis años, dos han sido en la primaria del estudio y uno de ellos a cargo del grupo multigrado de 5° y 6° año durante el ciclo escolar 2017-2018. La maestra Diana tiene seis años en servicio, de los cuales, dos han sido en la escuela del estudio y en el ciclo 2018-2019 trabajó con el grupo de 5° y 6° año. Finalmente, la maestra Wendolin tiene cuatro años en servicio en la misma escuela y durante el ciclo escolar 2016-2017 fue la encargada del grupo de 3° y 4° año.

Tabla 3. Datos de las maestras de la escuela del estudio ciclo escolar 2018-2019

Nombre	Cargo	Años en servicio	Años en la escuela del estudio	Ciclos escolares a cargo de un grupo multigrado	Club	Formación Profesional	
Yessenia	Directora comisionada de la escuela y maestra de 2° año.	10	8 años, de los cuales 4 han a cargo de la comisión de la dirección.	4	Matemáticas	Universidad Pedagógica Nacional de Cuautla, Morelos.	Licenciatura en Pedagogía.
Diana	Maestra del grupo multigrado de 5° y 6° año.	6	3	1	Música	Centro Universitario Latinoamericano de Morelos, en Cuernavaca, Morelos.	Licenciatura en Docencia.
Wendolin	Maestra de 3 ^{er} año.	4	4	1	Danza	Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata de Amilcingo, Temoac, Morelos.	Licenciatura en Educación Primaria.
Albania	Maestra de 1 ^{er} año.	5 en sector privado nivel preescolar.	2	1	Huerto	Centro Universitario Latinoamericano de Morelos, en Cuernavaca, Morelos.	Licenciatura en Educación Preescolar.
		6 en sector público nivel primaria.				Universidad Pedagógica Nacional de Cuernavaca, Morelos.	Licenciatura en Educación Primaria (LE 94).
						Universidad Latina, en Cuautla, Morelos	Maestría en Docencia.
Lulú	Maestra de 4° año.	7	2	Ninguno	Lectura	Universidad Latina, en Cuautla, Morelos.	Licenciatura en Pedagogía.
Damián	Maestro de educación física.	15	15			Centro Universitario de Educación Física, en Cuautla, Morelos.	Licenciatura en Educación Física.
						Escuela Superior de Educación Física, en Cuautla, Morelos.	Maestría en Cultura Deportiva y Fisioterapia.

Al ser la escuela donde se realizó este estudio, una primaria general pública pentadocente, es decir, con un solo grupo multigrado, las maestras y padres de familia se refieren al grupo del 5° y 6° año como el *'fusionado'*. En la manera de identificarlo de tal modo y no de otro, yacen significaciones; se definen y configuran continuidades y cambios atravesados por procesos institucionales, normativos y cotidianos; en conflicto y convergentes, con exigencias y limitaciones. La manera como son nombrados los espacios educativos se relaciona a los movimientos históricos de cada escuela en particular. Por lo tanto, el uso por las maestras y padres de familia de grupo *'fusionado'* se traslapa y tensiona con las definiciones e idealizaciones institucionales de las escuelas completas pues no consideran a la escuela como multigrado.

Para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) las escuelas multigrado son sólo aquellas en las que todos sus grupos lo sean; es decir, unitarias, bidocentes y tridocentes. Dejando fuera de esta definición a las tetradocentes y pentadocentes dado que el Instituto lo considera como un estado temporal:

En este caso la probabilidad de que mantengan esta condición se reduce notoriamente, debido a que las escuelas con cuatro y cinco docentes, donde uno o dos grupos tienen una organización multigrado, pueden estar en realidad sufriendo fenómenos de movilidad docente, ya sea por jubilación, traslado, incapacidad o enfermedad (INEE, 2019, p. 69).

Aunque, como lo refiere el INEE (2019), pueden asociarse causas de transitoriedad a las escuelas multigrado tetradocentes y pentadocentes como la movilidad docente, jubilación o incapacidad; considero relevantes los cambios, las tensiones y las resiliencias que son parte de la historia zigzagueante de la escuela de mi estudio, porque de ellos yacen los sentidos, las acciones, las complejidades y las significaciones que representa para los padres de familia y las maestras ser una escuela con un grupo *'fusionado'* en la actualidad.

Por lo tanto, de acuerdo con Mercado (1997) la memoria histórica local se construye como un proceso de carácter colectivo. En ella radica un interés genuino por la existencia de la escuela y la educación de los niños, desde *'tomar clases bajo un árbol o en casitas'*; *'ir por la maestra a caballo'* o salir a las colonias colindantes a preguntarle a los niños *'¿por qué no van a la escuela?'*. En ese tenor, en los pasajes de la señora Noemí, de la señora Juana, de la maestra Yessenia y el profesor Damián, distingo el esfuerzo de la comunidad por construir la escuela, por mantenerla y por preservarla en el presente, por generar posibilidades favorables tendiendo hacia una escuela completa

que elimine su condición de periferidad y así, las acciones y valoraciones de los actores locales mantienen el modelo unigrado como imaginario o como futuro deseable de su escuela multigrado.

1.2.2 Valoraciones locales y cambiantes sobre la escuela

La sobrevivencia de la escuela multigrado, entrelazada a condiciones de periferidad, se manifiesta en los valores cambiantes, y a veces contradictorios, que los actores locales le asignan a uno u otro modelo escolar; así como las acciones que emprenden para superar condiciones de abandono que les implica por ser una escuela con un grupo *'fusionado'*. Entre las percepciones que manifiestan las maestras y padres de familia de la escuela, distingo las formas cómo se favorece a las escuelas de organización completa aledañas a la colonia, como lo refiere la maestra Yessenia, al comparar a la escuela de la comunidad con las otras y distinguirla como la "chiquita":

Bueno, es que, a comparación de las otras escuelas (refiriéndose a las de organización completa), la de nosotros es la más chiquita, en espacio. Las otras tienen su cancha de este..., pues una explanada, por ejemplo, "La Cuauhtémoc" ((escuela de organización completa aledaña a la colonia)), una que está ahí por Soriana ((cadena mexicana de supermercados y almacenes)), tiene dos explanadas y aparte tiene en la parte trasera, tiene para una canchita de fútbol, una canchita de básquet. Entonces, en comparación, sí somos la chiquita (Yessenia 220519).

Además de la comparación de la infraestructura entre las escuelas que señala la maestra Yessenia; los padres de familia también han exigido a las autoridades la presencia de otro maestro y comparan esa demanda con las escuelas aledañas a la colonia. Así lo refirió la señora Juana:

Aquí hemos peleado y nos dieron uno más (un maestro), pero porque han subido un poquito los niños (refiriéndose al aumento de la matrícula de alumnos inscritos), pero nos dicen (las autoridades) que como no son la cantidad de niños para un grupo (grado), pues no nos lo pueden dar. Lo que siempre nos han dicho (las autoridades) es que es por falta de niños, pero siempre les alegamos o les hemos alegado que, por ejemplo, los directores de abajo, por ejemplo, en "La Pérez" (escuela de organización completa en el centro de la localidad), que tiene exceso de niños, ya no sigan agarrando (inscribiendo niños). Lo que pasa es que siguen agarrando niños y construyen otro salón, agarran más niños y construyen otro salón, pero no nomás desde primero. Y eso es lo malo, porque si ya tienen los grupos ¡para qué (quieren) más! (Sra. Juana 020419).

La aspiración por contar con la plantilla completa también fue expresada por la maestra Albania a cargo del 1^{er} año en el ciclo 2018-2019. Además, ella reconoce que algunos padres de familia cuestionan el trabajo docente con grupos multigrado:

Sí, es lo que queremos (contar con la plantilla completa), pero no, no llegan los suficientes niños, precisamente porque como son escuelas multigrados, los papás también le tienen miedo a este tipo de escuelas, porque dicen: “¿ay cómo es una maestra para tantos niños”, no? o “¿cómo una maestra va a dar clases revueltas ((en grupos multigrado))?” Entonces, tienden a irse a “La Pérez” ((escuela de organización completa en la colonia colindante)) o a otras escuelas que hay (más) maestros (Albania 250219).

Entre otras de las dificultades, la señora Juana enuncia las referentes a la movilidad de los maestros de sus hogares hacia a los centros escolares, los cuales suelen estar alejados:

Ellos (los maestros) piden su cambio porque a veces les queda lejos (la escuela), por ejemplo, la maestra Wendolin ha pedido cambio, porque dice que ella vive lejos, entonces, cuando hay plazas más cerca se mueven más cerca de dónde viven (Sra. Juana 020419).

Igualmente, las carencias se manifiestan cuando las escuelas se enfrentan a situaciones que vulneran aún más las condiciones de periferidad en las que se le mantiene a la escuela, como el sismo el 17 de septiembre de 2017. Aunque los hijos de la doctora Noemí ya habían egresado de la primaria del estudio, la secundaria donde estudiaban, la cual se encuentra en la comunidad aledaña, también resultó con daños que no son atendidos debido a similares condiciones de periferidad. Sin embargo, la señora Noemí valora la posibilidad de mantener la escuela a pesar de su deterioro:

Con sus carencias y todo, pero, le decía yo a mis hijos cuando, cuando estaban estudiando bajo las carpas, les dije: “bueno, solamente así también valoramos también lo que tenemos”. Les digo: “no siempre es tener una escuela completa y ya”. También tienen que aprender a que hay que sufrirlo en la vida para obtener las cosas y que las cosas las debemos de cuidar (Noemí 240519).

A diferencia de esta actitud, el maestro Damián refirió que el sismo se encargó de ‘desbaratar’ el esfuerzo de las maestras y la comunidad por lograr mayor población estudiantil inscrita en la escuela:

El sismo se encargó de desbaratar todo, porque ya había más de 100 (alumnos inscritos), ya se estaban peleando (maestras y padres de familia) para que tuviera que llegar otro profe. Entonces, estaban checando eso, de otro maestro. Antes de que temblara ya había como 100, pero ya se estaba viendo la opción de que se buscara más (alumnos) para el siguiente ciclo escolar (David 030419).

En sus relatos distingo aspiraciones, carencias y dificultades, así como formas diversas de enfrentarse a las mismas. Pero en todos ellos se manifiestan las condiciones de periferidad a las que se encuentra la escuela multigrado, como la falta de infraestructura; la cantidad de profesores y alumnos; el cuestionamiento de padres de familia sobre la educación por ciclos o niveles; la movilidad y el arraigo de los docentes y las situaciones que exacerban el abandono. Sin embargo, también se distinguen los beneficios en este tipo de escuelas; como lo expresó la maestra Albania:

La maestra (Diana) ya tiene dos grupos (grados) pero son muy poquitos niños (19 en total), porque la currícula es muy baja. Por ejemplo, allá en “La Pérez” ((escuela de organización completa en la colonia colindante)) sí hay maestro para cada grupo, pero pues los salones son de cuarenta (alumnos), ¡imagínate! Es que a veces nos vamos por ideas. Nos han llegado niños que vienen de ahí (de escuelas de organización completa), pero están muy mal y queremos pensar (que es) por la población que es muy, muy abundante y no hay suficiente atención y aquí como tenemos máximo 20 niños por grupo pues (es mejor para) que los estemos (atendiendo) y todo eso (Albania 250219).

En ese sentido, maestras y padres de familia tienen presentes los beneficios, como la manifiesta la señora Noemí. Por ejemplo, la señora Juana destaca la cercanía de la escuela con su hogar:

Yo vivo de este lado de la carretera. Entre más cerca esté la escuela, mejor (haciendo referencia de la cercanía de su casa con la escuela). Lo traigo en moto a mi niño (Sra. Juana 180219).

La señora Juana también señala como un ‘*beneficio*’ destinar por una única ocasión el dinero solicitado al inicio del ciclo escolar, que, aunque reconoce es un gasto difícil de solventar, es necesario para la sobrevivencia de la escuela:

El beneficio de esta escuela, malo o bueno, dicen que cobramos mucho, por ejemplo, aquí cobramos 600 pesos ((el equivalente a 30 dólares americanos en 2019)), pero no es la inscripción, es para pagarle a la persona del aseo ((entre otros gastos referentes a la manutención del inmueble escolar)). Cuando en otras escuelas tienen conserje y no les hacen ese cobro. Pero, cada ocho días que les piden esto... bueno, hemos, nos dicen mamás que eso pasa, porque se van (a inscribir a sus hijos a otras escuelas) y regresan y me dicen: "¡no, es que piden un montón!" y no sé qué y saben que (aquí) son los 600 pesos y (las maestras) tratan de ya no molestar (Sra. Juana 020419).

La señora Juana también destaca la atención que reciben los alumnos al estar en grupos reducidos y el comedor con el que cuenta la escuela al ser ésta de tiempo completo:

Esa es otra ventaja, que son grupos chiquitos. Les ponen más atención. Y luego el beneficio de la comida, del comedor que les dan (Sra. Juana 020419).

Por su lado la maestra Yessenia señala y reconoce que a lo largo de su trabajo los padres de familia han logrado empatizar con la forma de trabajo multigrado:

Pues la comunidad se empezó a enterar que no era tan perjudicial que los niños estuvieran en ciclos, ya que lo que se aprendía en primero, se reforzaba en segundo y así con cada ciclo (Yessenia 180219).

La maestra Diana, también prefiere el trabajo de atención que reciben los niños en una escuela pequeña, no solo como maestra en la escuela, sino como madre de familia pues sus hijos asisten a esta escuela:

Yo prefiero ir a una escuela chiquita, como madre de familia, irme a escuela chiquita porque sé que van a tener más atención mis hijos (Diana 260219).

En cuanto a los alumnos de la escuela, en entrevistas se encuentra que ellos reconocen como '*normal*' trabajar con otro grado o en un grupo multigrado pues '*siempre les ha tocado así*'. También reconocen que '*está bien*' trabajar de esa forma. Cuando son de un grado menor refieren que a veces '*les gusta observar a los más grandes*'. De tal forma, que es interesante que ellos también valoren cuando '*pueden trabajar juntos*' y hacer actividades diferentes a las de su grado.

1.3 Conclusiones

Por una parte, la construcción, los significados y la valoración social expresada en el uso de categorías locales como grupo *'fusionado'*, refieren, a que como escuela multigrado están en desventaja frente a escuelas completas. Entendí, porqué ante mi insistencia de referirme al grupo como multigrado o a la escuela como multigrado pentadocente, fui múltiples veces corregida por la maestra y directora Yessenia, quien me aclaró que *'la escuela es de organización incompleta, con un grupo fusionado, "ya casi" somos completa, no multigrado. Eso, fue antes'*. Comprendí que para los actores es importante referirse a la escuela con un grupo *'fusionado'* porque hacerlo de otra forma minimiza los logros, el esfuerzo, las posibilidades favorables que han generado y lo que se ha puesto en juego para preservar la escuela de la comunidad. Han logrado conseguir niños para que se inscriban; convencer a los padres de que en el trabajo multigrado radican ventajas pedagógicas; o mantenerse ante situaciones como un sismo.

Por otro lado, considero relevante destacar la manera como se nombra a las escuelas completas aledañas a la comunidad. Padres de familia y maestras se refieren a ellas como las *'grandes'*, lo que considero evoca continuidades en la prevalencia del modelo unigrado en la escuela multigrado, pues así se mantienen similitudes con lo que antes se denominaban como "completas" o "perfectas", pero al mismo tiempo evitan el uso de una denominación que las considere como "mejores". Por lo tanto, nombrarlas como las *'grandes'* hace alusión al tamaño del inmueble, al número de alumnos y de maestros, la mayor infraestructura con la que cuentan, la importancia y cercanía con el centro de la localidad. En ese sentido, la expresión de la maestra Yessenia de "ya casi" ser una escuela completa refiere una aspiración, construida cultural, social e históricamente. En ese sentido, en el "ya casi" se manifiesta una legítima aspiración de la escuela, pues ser completa tiene un valor no solo pedagógico, sino político y social, pero sobre todo el de lograr el apoyo económico necesario para su funcionamiento.

Para ellos un retroceso de ese proceso implicaría el exacerbamiento de las marginalidades a las que la concepción oficial ha conducido a este tipo de escuelas, como la carencia de infraestructura o la falta de matrícula estudiantil. Maestras y padres de familia también enuncian la falta de recursos para inscribir a los niños por lo que muchas familias optan por otras vías para educar a sus hijos como *'mandarlos con las monjitas'*. Así mismo se manifiesta el miedo de los padres porque sus hijos tomen clases *'revueltas'*; pero el abandono institucional sobresaie ante situaciones como puede ser un

sismo y de la desatención constante que han vivido. Frente a eso también aparecen prácticas de resistencia para mantener su escuela como solventar con sus propios recursos el pago al personal de intendencia o los gastos que se necesitan para la manutención de la infraestructura de la escuela. En otras palabras, son condiciones de periferidad a las que se entrelaza la escuela multigrado y tensiones entre cuestionar a la escuela o mantener su sobrevivencia valorando sus ventajas.

Maestras, padres de familia y alumnos, expresan y reconocen los beneficios del trabajo multigrado en la escuela del estudio como la atención que reciben los alumnos al ser pocos niños en un solo grupo '*fusionado*' (19 en total) a diferencia de las escuelas '*grandes*', donde llegan a haber hasta cuarenta niños de un solo grado; el reconocimiento de los niños al mencionar que '*está bien*' tener clases multigrado; la posibilidad de reforzar los conocimientos de un grado en el siguiente o la cercanía de la escuela con la comunidad. El trabajo de las maestras logra que los padres y madres de familia empaticen con los beneficios educativos del multigrado. Por lo tanto, el trabajo de los actores locales logra una apropiación de su escuela a través de construir discursiva y prácticamente ventajas que permiten resistir a la preponderancia del modelo unigrado por sobre el multigrado.

Así, analizar los cambios en el uso, las transformaciones y significaciones de la gradualidad escolar y el multigrado, atravesados por lo institucional, lo normativo y lo local, da cuenta de sus dimensiones cotidianas y políticas. Estas acepciones se modifican desde usos como escuela incompleta con grupo '*fusionado*' en vez de escuela multigrado. Por lo tanto, como lo plantea Roldán (2014), las maneras de nombrar la realidad la hacen inteligible y son parte del proceso de apropiación. Son usos y descripciones a través de los cuales transforman o reafirman sus prácticas cotidianas. Denotan sus aspiraciones y resiliencias. En las formas de asir la realidad convergen las tensiones, continuidades y variaciones tanto normativas, institucionales y cotidianas que desplazan, disputan y reconstruyen los significados de la escuela graduada y multigrado y dan forma a su imaginario social.

Siguiendo los planteamientos de las culturas escolares de Julia (1995), Viñao (2002) y Escolano (2000), el uso de categorías locales como '*fusionado*' me permiten comprender las tensiones y variaciones de la preponderancia del modelo unigrado por sobre el multigrado; en específico, las significaciones que tiene para ellos asumirse como grupo '*fusionado*', y no de otro modo. Además, me permite entender cómo convergen e interaccionan formas predominantes de las culturas escolares, que definen y trazan la

configuración de continuidades y cambios que conllevan su uso. Los datos de las entrevistas me mostraron la presencia en el imaginario social de esta comunidad, a la escuela completa como una perspectiva deseable, sobre todo por el apoyo que tienen institucionalmente. Aunque también se manifestaron las tensiones y conflictos en cuanto a encontrar ventajas a su escuela local frente a las escuelas completas.

Así, el uso por las maestras y padres de familia de la categoría local de grupo *'fusionado'* se traslapa y tensiona con las definiciones institucionales de la escuela unigrado y multigrado. Por otro lado, la categoría no se construye solamente desde las normatividades, sino desde procesos de interacción y convergencia (Julia, 1995; Viñao, 2002; Escolano, 2000). En ese sentido, las significaciones del multigrado, como parte de la cultura escolar, también encuentran sentido en las prácticas y los usos de los habitantes de la comunidad y de la escuela.

Capítulo 2. Marginación de la modalidad multigrado en políticas y programas para la escuela primaria

En tenor de la perspectiva social y cultural que se ha adoptado para esta investigación, de los espacios educativos y la complejidad del trabajo docente (Rockwell, 2003b; Tardif, 1991; Schön, 1992; Mercado, 2002), en este capítulo se describen analíticamente las políticas y programas educativos para la escuela primaria en los años del 2018 y 2019 en que se realizó el presente estudio; así como las prevalencias, tendencias y cambios de las exigencias educativas del nivel básico primaria en México. Se describen también algunas respuestas de los docentes y directivos de la escuela multigrado estudiada frente a las condiciones y políticas planteadas y diseñadas para el unigrado que marginan la modalidad del multigrado.

La implementación de las políticas y programas educativos se imbrican con los integrantes de la vida escolar; las necesidades y particularidades de los espacios escolares; las condiciones institucionales, materiales, económicas, sociales y culturales. De modo que, de acuerdo con Rockwell (2013b), lo planteado desde las políticas oficiales, incide heterogéneamente en las complejas realidades escolares.

Las formas más palpables y concretas de la política educativa se manifiestan en las prácticas de los sujetos; en especial, en el trabajo cotidiano de los docentes (Rockwell, 2003b). Como lo plantea Ezpeleta (2004) los maestros son quienes asumen la *proyección práctica* de las formulaciones institucionales que se implementan en las escuelas; son ellos quienes “comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades, deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo” (p. 406).

Por lo tanto, los usos y transformaciones por los sujetos de las políticas y programas educativos se entretrejen con las culturas escolares y magisteriales; con la situación laboral de los maestros; la organización y usos de los espacios y tiempos escolares; las condiciones materiales, de infraestructura y del personal escolar; y con los momentos políticos e históricos específicos. Sin embargo, el predominio y la prevalencia del modelo unigrado en los planteamientos de las políticas y programas educativos, diseñados para las escuelas completas, repercuten de formas incluso más complejas en el trabajo docente en escuelas multigrado, pues ignoran las características particulares de este tipo de espacios educativos.

En principio describo la orientación sobre la cual se construye la política educativa del país desde la década de los años ochenta, al ser una que se mantiene

hasta la actualidad. Después, indico los programas que sobreviven y se implementan en la escuela del estudio como el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA); antes Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Aunque la maestra y directora Yessenia, de la escuela que estudié, refirió que *'llevaban cerca de dos ciclos escolares (2017-2018 y 2018-2019) sin aplicar PLANEA a causa de las condiciones desfavorables en que laboraban debido al sismo'*; considero necesario referirme a este tipo de exámenes estandarizados que llegan a las escuelas, pues tienen un impacto para el trabajo de los docentes y dan cuenta de los requisitos normativos e institucionales que se les demanda sin consideración de las particularidades escolares, especialmente, del multigrado.

Posteriormente, a manera de contextualizar el momento sociopolítico específico en que se implementó la Reforma Educativa del sexenio del 2012-2018 y que corresponde a la época en que se realizó el estudio, describo las condiciones políticas y sociales en que se llevó a cabo. Asimismo, indico las tendencias y transformaciones para la política educativa que devienen de dicha reforma; retomo aspectos de la propuesta educativa planteada en el Nuevo Modelo Educativo 2017 (NME 2017); así como lo señalado para el plan y programas para la educación básica publicado en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral y expongo las formas de gestión y de administración escolar establecidas institucionalmente desde el modelo denominado La Escuela al Centro.

Por último, y de acuerdo con lo planteado en Aprendizajes Clave, esbozo los cambios introducidos que se implementan para el nivel primaria y que fueron observados en la escuela del estudio, entre los cuales destaco la evaluación bimestral a trimestral, la incorporación de los clubes; y de otras normatividades emergentes de las que se establecen las actividades como las del Sistema de Alerta Temprana; pues de dichas normativas devienen afectaciones para las dimensiones locales de la gestión escolar y el trabajo docente en la escuela multigrado.

2.1 Exigencias prevalecientes del modelo unigrado para la escuela multigrado

Referirse a las políticas y programas educativos para la escuela básica en la época del estudio, requiere de un esbozo de la orientación sobre la cual se han construido. En México, desde principios de la década de los años ochenta, las políticas públicas del país se enmarcaron por una severa transformación conocida como *ajuste estructural*. De acuerdo con Chávez (1996) ese cambio se caracterizó por “la redefinición del papel del Estado en la actividad económica y por la modificación de una economía sumamente regulada y protegida hacia una economía abierta y orientada hacia el mercado externo” (p. 33).

Ante una situación de crisis financiera y de deuda externa del país, se hizo explícito que los intereses económicos del Estado mexicano estarían directamente vinculados con los de la economía internacional particularmente del mundo occidental. Se reconfiguró y se permitió la participación de sectores privados y financieros internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros, que intervinieron en la vida política del país al definir criterios de la política pública que correspondían sólo al gobierno federal. Ese cambio provocó efectos negativos en las políticas públicas; pues, como lo refiere Sosa (2012), fueron evidentes “la privatización de la mayor parte de las empresas estatales, el deterioro de los servicios públicos, la reducción de los gastos en educación y salud” (p. 34).

En ese sentido, de acuerdo con autores como Carlos Montemayor (2005) y Aboites (2012a), la política neoliberal adoptada por el Estado mexicano, en relación con su incorporación a los mercados internacionales, ocasionó la transformación de sus políticas públicas y el adelgazamiento de sus facultades; lo cual se manifestó durante sexenios posteriores en formas más depuradas, a la vez que complejas. A la política y programas educativos se les atribuyeron criterios del libre mercado (Torres, 2007; Aboites; 2012a) y se reafirmaron como ejes sustanciales nociones de competencia, calidad, modernización y evaluación (Pinto, 2019; González, 2017).

Desde los años noventa y los años de los dos mil, dicha orientación se expresó en las diversas políticas y programas para la educación en todos los niveles; aunque con un gran peso para la educación básica. Sin embargo, esbozar las políticas y programas educativos desde enfoques determinados por los intereses de la economía internacional, derivó en discusiones sobre las implicaciones que tiene para las escuelas, el trabajo docente y el planteamiento curricular; ya que autores como Labastida, Valenti

y Villa (1993), Bertussi y González (2002) y Navarro (2005) señalaron el detrimento educativo provocado por su implementación en los espacios escolares.

Aun así, bajo lógicas mercantilistas (Torres, 2007; Aboites;2012a) se reestructuró el Sistema Educativo Nacional (SEN), proceso en el que, sin entrar en detalles, se incluye el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) promulgado en 1992; la instauración de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) desde la primera década del 2000; pruebas internacionales como la del Programme for International Students' Assessment o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), aplicada por primera vez en el país en el año 2000; el Programa Escuelas de Calidad (PEC) puesto en marcha en 2001; el Programa Enciclomedia del año 2004; las evaluaciones estandarizadas como el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) aplicada por primera vez en 2005 y la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) iniciada en 2006; la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008; y el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) que inició en 2007. De los cuales, la escuela del estudio se ubica en el PETC y en años anteriores, antes de ser reubicada a la sede alterna, se le aplicaba la prueba PLANEA (antes ENLACE).

Si bien son procesos que mantienen características específicas e intereses particulares de los sexenios en que se elaboraron, destacan por la verticalidad con la que se establecieron en tanto fueron el resultado de negociaciones entre el gobierno federal y la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Asimismo, son acuerdos, alianzas, programas y formas de evaluación estandarizadas que se reestructuran, renombran, prevalecen, sobreviven a sexenios siguientes y conservan esquemas semejantes; pues se inscriben bajo el ideal de educación que supone elevar su calidad vía la competencia y la evaluación (Torres, 2007).

2.1.1 Programa Escuelas de Tiempo Completo

El PETC se impulsó en el país desde el 2007 como un programa nacional a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para las escuelas de educación básica. Entre los diversos instrumentos empleados por el gobierno federal para regular al SEN, se distinguen los acuerdos secretariales. El acuerdo secretarial es un documento que se publica en el Diario Oficial de la Federación y en él se dictan y ordenan las disposiciones generales para la organización y funcionamiento del SEN.

En 2009 se publicó el Acuerdo Secretarial número 475 (AS/475) donde se emiten las *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. En el AS/475 destaca la tendencia de la política educativa a promover la calidad de la educación; en este caso, ampliando las horas de la jornada escolar, pasando a seis horas u ocho horas diarias, cuando en las escuelas primarias regulares el horario es de cuatro horas y media. Discursivamente se pretendía promover mayores oportunidades para el aprendizaje (p. 2). Asimismo, en el año 2011 se publicó el Acuerdo Secretarial 592 (AS/592) que establece la *Articulación de la Educación Básica*. En él se reitera con carácter de urgencia la ampliación de la jornada escolar (p. 44).

Considerando lo estipulado en dichos Acuerdos, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece que una de las cinco metas nacionales es *México con Educación de Calidad*. Asimismo, en concordancia con las recomendaciones emitidas en 2010 por la OCDE tales como mejorar la eficiencia de la educación, fortalecer los sistemas educativos y un tiempo de enseñanza insuficiente (OCDE, 2010, p. 4); en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE 2013-2018) se propone priorizar el incremento del número de las escuelas de tiempo completo y escuelas de jornada ampliada en zonas de alta marginación y en escuelas primarias con educación indígena y multigrado (2013a, p. 56).

El PETC se conforma por seis líneas de trabajo: *Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares; Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (tic); Vida saludable; Aprendizaje de lenguas adicionales; Recreación y desarrollo físico; y Arte y cultura*. En tenor de esas líneas, en el PETC se proponen una serie de estrategias de gestión referentes a las mejoras de la infraestructura y equipamiento de los centros escolares; así como recomendaciones de los servicios de alimentación (SEP, 2009). En los *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo* publicado en 2013 por la SEP,

se refiere que a consideración de las necesidades y condiciones locales del plantel escolar y de la población se aplicarán o modificarán las líneas de trabajo y las estrategias de gestión.

Sin embargo, de acuerdo con González (2017), programas de este tipo exigen nuevas tareas para la escuela. Aumenta el trabajo para el personal escolar; evidencia las carencias de infraestructura de los centros escolares y demandan aún más apoyo económico de los padres de familia para el sostenimiento de las escuelas. Por lo tanto, la implementación de las políticas y programas educativos en las escuelas también depende de los recursos y posibilidades socioeconómicas del contexto en que se ubica la institución escolar (p. 77).

La escuela del estudio pertenece al PETC; sin embargo, algunas líneas de trabajo como *Aprendizaje de lenguas adicionales* o *Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (tic)*, representaban dificultades en términos de los recursos e infraestructura que se requieren para ser realizadas. Padres de familia refirieron costear con sus propios recursos al '*pagar siete pesos a la semana* (el equivalente a .30 dólares americanos en 2019)' para que otros maestros impartieran las clases de inglés y computación que recibían sus hijos. Posteriormente, una maestra fue asignada por la SEP para impartir las clases de inglés. Acerca de las clases de computación, los alumnos llevaban casi dos años sin recibirlas. Maestras y padres de familia relataron que, cuando se trasladaron a la sede alterna después del sismo el 17 de septiembre de 2017, '*las computadoras de la escuela fueron robadas*'. Además, en la sede alterna no se contaba con la infraestructura necesaria para el funcionamiento de los equipos, como instalación eléctrica adecuada y acceso a internet.

Cuando la escuela se integró a dicho programa, padres de familia refirieron no estar de acuerdo con el número de horas que pasarían sus hijos en el plantel y expresaron preocupación por la posible sobrecarga de tareas escolares para sus niños. Sin embargo, lo que destacaron del programa fue el beneficio del comedor. Así lo expresó la señora Juana, madre de familia de un alumno de 6° año:

Pues al principio, decíamos (los padres de familia) que no. Pero sí, ya nos acostumbramos. Es que decía: “¡ay ya no les vayan a dejar (las maestras) tanta tarea para que no estén tan cansados (los alumnos)”, porque salían a las tres (de la tarde). Sí, salían a las tres, pero le recortaron ((padres de familia y maestras acordaron que la comida se serviría a la 01:30 p.m. y adelantar el horario de salida a las 02:30 p.m.)). Y ya nos acostumbramos y está bien. Y le digo que hay niños que casi no comen, porque no les gusta, porque les traen de comer saludable o con poca sal, con poca azúcar, verduras les meten ((la comida contiene vegetales)) y hay niños que comen y repiten. Entonces, hay de todo, pero sí. (Sra. Juana 020419).

Asimismo, la señora Juana refirió la necesaria organización de los padres de familia para el funcionamiento del servicio de alimentos que ofrece el gobierno a la escuela:

Nos vamos rolando de sexto a primero, dos mamás que vengán a ayudar o tres, durante el día. La comida la da el gobierno, no se cobra nada. Nos la traen diario, a la una y media. El gobierno la regala a la escuela de tiempo completo (Sra. Juana 020419).

Además, el personal de apoyo, en el caso de la escuela del estudio, la intendente, cuyo salario es costeadado por los padres de familia, es la responsable de recibir las charolas con los alimentos. Posteriormente, se encarga de lavarlas y acomodarlas. Como me explicó la maestra y directora Yessenia y lo observé durante el trabajo de campo:

Tenemos el recurso (de alimentos) también de tiempo completo (del Programa Escuelas de Tiempo Completo), pero mandan el alimento, pero al mandar el alimento, tienen (el gobierno) que proveer ahí también un lugar, un espacio para que lo consuman (el comedor). (La comida) llega en una este, como una van (camioneta), llega con las charolas ya con los alimentos preparados. Lo único que tiene que hacer la señora Ceci (la intendente), que es la encargada del comedor, es checar que venga en buen estado la comida y repartir, (después) se encarga la señora Ceci de limpiarlas. Se llevan las vacías y dejan las otras (Yessenia 220519).

Para el funcionamiento del servicio de alimentos en la escuela, se requiere de la colaboración del personal de apoyo y de los padres de familia; a costa de sus recursos económicos y de tiempo, que ellos negocian con base a sus necesidades, como acordar la hora de salida o decidir qué madres se rolan el turno para apoyar. Asimismo, la maestra y directora Yessenia atiende las demandas administrativas que exige dicho beneficio, pues *‘tiene que estar al pendiente de que funcione bien el comedor’*. En ese sentido, la extensión de la jornada escolar no garantiza que el tiempo sea distribuido para actividades propias de la enseñanza, en tanto gestionar este tipo de exigencias

resta ese tiempo; recurso aún más escaso en escuelas multigrado, especialmente para los profesores que fungen como director a la vez que maestro.

Aunque este programa enfatice a las escuelas multigrado entre su población objetivo, lo cierto es que las diversas condiciones de marginalidad con las que se entretelen este tipo de escuelas son las que definen las formas en que se adoptan los preceptos normativos e institucionales; pues se afecta a cuestiones laborales como ejercer la doble función, como directora y maestra; a los recursos económicos y de tiempo de los padres de familia y a las condiciones físicas y de infraestructura de la escuela. Pese a ello, padres de familia y maestras realizan esfuerzos para generar condiciones favorables como decidir entre los padres de familia quienes atenderán el comedor; la maestra Yessenia quien atiende lo necesario; pagar el salario de la intendente para el apoyo colectivo. Todo ello, y a pesar de su propia afectación, para asegurar su funcionamiento ya que reconocen que el comedor escolar aporta al beneficio de los alumnos y a la mejora de la escuela.

2.1.2 PLANEA (antes ENLACE)

Cuando se realizó el estudio, la escuela llevaba dos ciclos escolares (2017-2018 y 2018-2019) sin aplicar PLANEA. Sin embargo, es una de las normatividades que sobreviven a sexenios anteriores y como refirieron los sujetos locales, se implementaba con regularidad en el plantel escolar. PLANEA es el esquema de evaluación creado e impulsado por el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) desde el 2014; y en ese mismo año sustituyó a la prueba ENLACE iniciada en 2006. Si bien dichos esquemas de evaluación mantienen diferencias de las cuales me referiré más adelante, para la estructuración del PLANEA se recuperan y conservan elementos de EXCALE, y especialmente, de ENLACE.

ENLACE es un examen estandarizado, universal y obligatorio de conocimientos de español y matemáticas para la educación básica primaria (de tercero a sexto grados) y secundaria (los tres grados). Posteriormente, en 2008 se extendió al bachillerato (último grado) y la evaluación para primaria y secundaria incluyó de forma rotativa otra materia que podía ser Ciencias, Formación Cívica y Ética, Historia o Geografía. A diferencia de otras pruebas estandarizadas como EXCALE de carácter muestral, ENLACE mantenía un censo, identificaba el desempeño individual de alumnos y maestros y el avance de cada centro escolar. El INEE (2015a), refiere que ENLACE se

inscribe en una metodología objetiva y de alta calidad técnica, con el propósito de obtener información diagnóstica para reconfigurar las políticas públicas educativas y mejorar la calidad de la educación.

Los primeros resultados de las pruebas, entre 2006 y 2008, fueron insatisfactorios en todos los niveles, satisfactorios en escuelas privadas y preocupantes en zonas marginales (Rodríguez, 2015). En 2008 se decidió *laboralizar* la prueba, ya que los resultados fueron determinantes para los estímulos del desempeño docente (Rodríguez, 2015), como para la orientación de los programas de formación y actualización docente (Pinto, 2019). Pese a los constantes cuestionamientos, incluso desde el mismo sindicato (Rodríguez, 2015), la prueba se mantuvo y se sostuvo su aplicación.

Existieron importantes resistencias magisteriales ante la aplicación de este examen (Aboites, 2012b), así como pronunciamientos que advirtieron las consecuencias de este tipo de evaluaciones; pues como lo refiere Mercado (2013) una de sus principales limitaciones es que “desconocen las realidades del trabajo docente y escolar que pretenden cambiar” (p. 2). En ese tenor, diversos autores como Rockwell; Fuentes; Rueda y Nava; Del Castillo; y Ramírez (2013), expresaron que la prueba ENLACE deja de lado los complejos contextos en que se aplica; no considera la diversidad de condiciones de las familias y escuelas; atribuye atropelladamente a los maestros la responsabilidad de los resultados de los alumnos; propicia el entrenamiento constante de los estudiantes para rendir el examen; se distorsiona el uso de la prueba al condicionar las mejoras laborales de los maestros; cuestionan hasta los costos, el diseño y su metodología; y la critican como objeto de negociación política.

En 2014 Emilio Chuayffet entonces Secretario de Educación Pública⁸ anunció en conferencia de prensa la suspensión de la prueba ENLACE. Señaló como principal razón de su desaparición los estímulos y castigos que provocaba. Asimismo, refirió su sustitución por el PLANEA y ratificó al INEE como el único encargado de la nueva evaluación (SEP, 2014). Por su parte, en el año 2015 el INEE publicó a través del comunicado de prensa número uno, los propósitos generales de dicho plan; entre ellos, destacó que el PLANEA retoma las fortalezas de pruebas como ENLACE y EXCALE y supera sus limitaciones; aporta información sobre el nivel de aprendizaje de los

⁸ Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) hubo tres secretarios de educación; Emilio Chuayffet (2012-2015), Aurelio Nuño (2015-2017) y Otto Granados (2017-2018).

estudiantes y aglomera en un solo esquema los resultados de evaluaciones muestrales y censales (INEE, 2015b).

A diferencia de ENLACE, los exámenes del PLANEA se aplican a los alumnos de tercer año de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y los del último grado de bachillerato. Se evalúan las competencias de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, habilidades relacionadas con la Convivencia Escolar y se incorporan otras áreas de aprendizaje como Ciencias y Formación Ciudadana (INEE, 2015a).

En el PLANEA se distinguen más tendencias que cambios; se obvia que los sesgos contextuales y culturales interfieren en la estandarización de los resultados; mantiene la tendencia por evaluar el desempeño de maestros y alumnos; y refuerza su propósito por reformar al SEN con base en resultados de pruebas homogeneizantes (INEE, 2018). Conserva para sí la verticalidad con la que es realizada, el valor de negociación política que representa y no ofrece nada nuevo en términos de lo ya expuesto desde ENLACE: los resultados no son favorecedores.

Si bien como referí con anterioridad, la escuela del estudio no aplicó PLANEA durante dos ciclos escolares, considero importante destacar que pruebas de este tipo tienen afectaciones para la gestión escolar y el trabajo docente, ignoran contextos y las más heterogéneas condiciones donde indiscriminadamente se imponen incrementando la marginación de los sectores más desfavorecidos (Candela, 2017).

2.2 Contexto sociopolítico actual y la implementación de políticas y programas para la educación básica

En un ambiente de oposición y rechazo a la toma de protesta de Enrique Peña Nieto, candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI)⁹, a la presidencia de la república; el primero de diciembre de 2012, estudiantes, maestros, miembros de la sociedad civil y de diferentes grupos, realizaron manifestaciones que culminaron en enfrentamientos con elementos de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSPDF) y detenciones arbitrarias (CDHDF, 2014).

Ese mismo día el presidente entrante propuso el *Pacto por México*, el cual consistió en una serie de acuerdos discursivamente planteados como de alta prioridad, en los que destacaron tres reformas estructurales concernientes a las comunicaciones,

⁹ En México el PRI gobernó el país ininterrumpidamente durante 71 años. Del año 2000 al 2012 gobernó el partido de derecha Partido Acción Nacional.

fiscales y a la educación (Pinto, 2019; De Ibarrola, 2018). El segundo día del gobierno, el *Pacto* fue firmado por el presidente y los líderes de los tres principales partidos de la época, el PRI, el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD).

El *Pacto por México* fue una estrategia política de alta élite partidaria, gubernamental y empresarial, que dejó de lado a la sociedad civil, lo que aseguró la rápida aprobación de un paquete de reformas legales, institucionales y de políticas públicas (González, Guerra y Ferreiro, 2017). De acuerdo con Olvera (2016), el gobierno de Peña Nieto impulsó, a través del *Pacto por México*, como un proyecto reformista y altamente conservador, el fortalecimiento de los intereses de la economía internacional; la recentralización del gasto del gobierno federal; la creación de órganos autónomos controlados desde el poder ejecutivo y la degradación de la vida pública.

Esas acciones políticas marcaron el inicio de un sexenio (2012-2018) lleno de cuestionamientos, opacidad financiera, violencia física y represión a movimientos políticos y sociales; entre los que destacaron algunos hechos violentos como la matanza a manos de militares de 22 personas en Tlatlaya, Estado de México en junio de 2014; la trágica desaparición de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa y el asesinato de otros seis en Iguala, Guerrero en septiembre de 2014; la ejecución de 16 personas en Apatzingán, Michoacán en enero de 2015; la matanza de seis manifestantes en Nochixtlán, Oaxaca en junio de 2016. Sobresalieron los movimientos magisteriales de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), conocida como el ala disidente del SNTE (De Ibarrola, 2018); así como el movimiento estudiantil del Instituto Politécnico Nacional en 2014. Igualmente, resonaron los estallidos de escándalos de corrupción que involucraban al presidente Enrique Peña Nieto y su círculo cercano, como la compra de mansiones de lujo (Olvera; 2016).

En el *Pacto por México*, referente a lo educativo, el punto 1.3 denominado *Educación de Calidad y con Equidad* se conforma por nueve *compromisos* o *acciones*: crear un *Sistema de Información y Gestión Educativa*; *Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa*, otorgándole autonomía al INEE; robustecer la *Autonomía de Gestión de las Escuelas* de educación básica; establecer más *Escuelas de Tiempo Completo*; *Computadoras portátiles con conectividad*; la creación del *Servicio Profesional Docente*; el *Fortalecimiento de la educación inicial de los maestros*; *Incrementar la cobertura en educación media superior y superior*; y el *Programa Nacional de Becas* (Pacto por México, 2012, pp. 3-5).

Como se refiere en dicho documento, realizar una reforma educativa de esas características pretendía:

Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (Pacto por México, 2012, p. 3).

En ese sentido, la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto mantuvo y reforzó una tendencia basada en el propósito de elevar la calidad de la educación vía la competencia y la evaluación; lo cual discursivamente y con un inmenso apoyo mediático, recaía en gran medida en los docentes. El 26 de febrero del año 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto que reformó los artículos 3º y 73 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y en septiembre del mismo año, se aprobaron las leyes secundarias que de ella derivan (Vázquez, 2015, p. 117). Se incorporó la calidad educativa como nuevo criterio constitucional; se reformó la Ley General de Educación (LGE); se realizó una nueva Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD); se reformuló la ley del INEE (LINEE) otorgándole al instituto rango constitucional y autónomo; y se establecieron a los exámenes de oposición como única vía para la incorporación y ascenso en el SEN (De Ibarrola, 2018).

Desde la LGSPD el docente “asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo” (LGSPD, Artículo 4, fracción XXV, p. 4, expedida mediante el Decreto publicado en el Diario Oficial el 11 de septiembre de 2013). Es decir, se les asignan funciones y competencias desmesuradas a los maestros. Además, en aras de la calidad, se establece a la evaluación estandarizada como el mecanismo exclusivo para el ingreso, promoción y permanencia de los docentes. Así lo refiere Vázquez (2015):

En la Ley General del Servicio Profesional Docente se establece que el ingreso al servicio se realizará mediante “concursos de oposición”, que en la práctica se reducen a la aplicación de un examen de opción múltiple, en los que pueden participar profesionistas que cuenten con licenciatura en diversas áreas y no exclusivamente aquellos que hayan cursado la licenciatura en educación preescolar y/o primaria, y se incorpora para su contratación la figura de “nombramientos provisionales” condicionando su continuidad en el servicio a los resultados que obtengan en las evaluaciones que periódicamente realizarán las autoridades educativas (p. 118).

Con esta nueva legislación, de acuerdo con González et. al. (2017), adquirieron rango constitucional aspectos introducidos desde la década de los años noventa, una serie de adecuaciones conceptuales e institucionales, así como algunas exigencias de organismos civiles, empresariales e internacionales que reformaron al SEN (p. 9). Por ejemplo, la incorporación de la “calidad” educativa como nuevo criterio constitucional; identificar al maestro como objeto de intervención; construir la idoneidad docente como criterio de regulación y de gestión; el establecimiento de mecanismos de control como la evaluación docente y estudiantil; y la autonomía y responsabilidad que adquiere el INEE para tal propósito (p.10).

El esquema educativo implementado por esta reforma impactó negativamente en diferentes aspectos que fueron advertidos y criticados por diversos actores; aunque en menor medida, reivindicados por otros¹⁰. Entre las incongruencias, autores como González et al. (2017) problematizan el uso de los resultados de exámenes estandarizados como referente de calidad educativa. Construir esa noción desde una supuesta integralidad, termina por carecer de sentido si su propósito se acota a la medición de los aprendizajes, lo cual le da un carácter limitante; además de carecer de orden conceptual y argumental (p. 46).

Otro de los cuestionamientos es el referente a considerar a los docentes como los principales responsables de los resultados educativos. Autoras como Rockwell (2013a) y Candela (2017) señalan que la universalización de pruebas estandarizadas como mecanismo para mejorar la calidad educativa soslaya las complejidades del trabajo

¹⁰ De acuerdo con González et. al. (2017) se reconocen diferentes argumentos, motivaciones y justificaciones en torno a la reforma. Por ejemplo, los autores enuncian las iniciativas del ejecutivo, el PAN y el PRD; las de la Coalición Ciudadana por la Educación en 2013; las declaraciones de líderes de Mexicanos Primero; los documentos emitidos por el Banco Mundial y la OCDE. También destacan las publicaciones del Senado; las de la Facultad Latinoamericana de Ciencias; los foros organizados por la Secretaría de Gobernación y la CNTE; hasta las de diferentes medios digitales. En ellas los autores distinguen diversas intenciones, magnitudes, perspectivas y temáticas (pp. 12-14).

docente; ignora los contextos en los que se aplican, así como el origen cultural y lingüístico de los maestros y alumnos; desdeña el impacto que tienen ese tipo de prácticas en la cotidianidad escolar; las marginalidades que genera e intensifica, aún más en las escuelas unitarias y multigrado; los efectos que tiene sobre el currículum, los enfoques de la enseñanza y la formación inicial y continua de los maestros.

Además, de acuerdo con diversos autores como Vázquez (2015), Rodríguez (2015), Olvera (2016), entre otros, y los mismos González et al (2017), Rockwell (2013a) y Candela (2013), la reforma educativa de este sexenio tuvo un impacto laboral, pues al ser las evaluaciones estandarizadas la base sobre la cual se decide el contrato y remoción de los maestros en el sistema, se controla su estatus; pasando por encima de derechos establecidos en la Constitución Mexicana.

La reforma fue más un instrumento político que educativo, ya que hasta 2016, a tres años de iniciada, se anunció el comienzo de consultas¹¹ a nivel nacional con la intención de desarrollar el Nuevo Modelo Educativo (NME) para educación básica y media superior, publicado el 13 de marzo de 2017. Sin embargo, de acuerdo con Abellán (2016) “la consulta pública, como mecanismo para enriquecer el modelo educativo también responde al esfuerzo de las autoridades por ganar legitimidad. No obstante, ese derecho se desvirtúa si se niega la libertad de elección o si las prácticas discursivas son afines a las estrategias de manipulación” (2016, p. 78).

¹¹ Durante los meses de agosto y septiembre de 2016 la SEP desarrolló foros de consulta presenciales. En ellos participaron Organizaciones de la Sociedad Civil, el INEE, la Comisión de Educación del Senado de la República, la comisión de Educación de la Cámara de Diputados. Asimismo, contaron con la presencia del SNTE, directores de Escuelas Normales públicas, académicos y especialistas. También, de directores de escuelas de educación básica, hablantes de lenguas indígenas, niños y niñas (Abellán, 2016, p. 73).

2.2.1 Aspectos del Nuevo Modelo Educativo 2017 y su impacto en la escuela multigrado

En tenor de los propósitos de la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto, en el documento *Modelo Educativo para la educación obligatoria* se plantea que el desafío del SEN es mejorar la calidad de la educación. De tal forma, en el NME 2017 se reitera que, para alcanzar dicha meta y garantizar el máximo logro de aprendizajes de los alumnos, debe expresarse en los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, y la idoneidad de los docentes y directivos; así como en la reducción de las desigualdades estructurales que persisten en el SEN. Asimismo, en el *Modelo* se refiere que la magnitud de ese reto se evidencia en los resultados desfavorables de los alumnos de pruebas nacionales e internacionales (SEP, 2017a, p.40-41).

El NME 2017 se conforma por cinco ejes. El primer eje, *El planteamiento curricular*, se centra en el desarrollo de habilidades como la expresión oral y escrita, pensamiento matemático, el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, promover el cuidado de la salud física y mental, y relacionarse adecuadamente con los otros miembros de la sociedad. Todo ello, como se expresa en el documento, desde un enfoque humanista y facilitando el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos (SEP, 2017a).

En el segundo eje, colocar *La escuela al centro del sistema educativo*, se identifica como un problema la carga burocrática y administrativa; así como la desconexión de las decisiones de la política pública con lo que sucede en las escuelas. Por lo tanto, se plantea que debe facilitarse la autonomía de gestión de los planteles, desde espacios como los Consejos Técnicos y los Consejos Escolares de Participación Social, y con el apoyo técnico y pedagógico a los maestros que propicie la descarga burocrática (SEP, 2017a).

Por su parte, el tercer eje, *Formación y desarrollo profesional docente* se enfoca en un apoyo para la formación continua de los maestros, el fortalecimiento del Servicio Profesional Docente basado en un sistema de méritos y considera a la evaluación como el mecanismo de la mejora continua. Igualmente, en dicho eje se considera el fortalecimiento de la formación inicial de los futuros maestros (SEP, 2017a). Sobre el cuarto eje, *Inclusión y equidad*, el Modelo plantea la necesidad de mejorar la infraestructura y aumentar los recursos en las escuelas que así lo necesiten; y becas

para el beneficio de los alumnos. Lo anterior, con el propósito de promover la equidad e inclusión.

Por último, en el eje cinco, *La gobernanza del sistema educativo*, se enfatiza la responsabilidad que tiene cada uno de los actores involucrados en la educación, como el gobierno federal, el Poder legislativo, las autoridades educativas locales, el magisterio, los padres de familia, la sociedad civil; enfatizando el papel del INEE como principal encargado de la reformulación del SEN (SEP, 2017a).

El NME 2017 está plagado de problemas que, con carácter de urgencia, el SEN debe resolver. Por lo tanto, de acuerdo con Abellán (2017), las formas en que desde el Modelo se plantean las necesidades educativas, se entienden como declarativas cercanas al *deber ser*, en este caso, educación de calidad. En ese sentido, el Modelo apela a la necesaria transformación hacia la mejora de lo que intenta legitimar; no sin un apoyo discursivo que reitera a los resultados de pruebas estandarizadas como el medio más eficaz para identificar y atacar los problemas educativos.

En el Nuevo Modelo Educativo se incluyen ideas y conceptos que, siguiendo a Pérez (2017), si bien parecieran favorables en el discurso, no incluye mediaciones o recursos para cumplirlos. Resalta la distancia respecto a su concreción en términos de los contextos heterogéneos de las escuelas del país en que se supone deben incidir las normativas; ya que no basta con reconocer la existencia de espacios educativos como escuelas rurales, comunitarias o multigrado, si no se diseñan medidas para adecuar las normativas generales a las condiciones de los diversos contextos. Imponer un *Modelo* de estas características se circunscribe más a un terreno de aspiraciones políticas que de necesidades pedagógicas. Por tanto, la implementación del NME 2017 genera afectaciones para la gestión escolar y la enseñanza, así como la marginación del modelo multigrado implementado en periodos pasados.

Aprendizajes Clave para la Educación Integral

El plan y programas para la educación básica del Nuevo Modelo Educativo se publicó por la SEP en 2017 en el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* de 678 páginas. Su aplicación comenzó en el ciclo escolar 2018-2019 para los tres grados de preescolar y el primero de secundaria; para la educación básica primaria sólo fue para los grados de primero y segundo, y de acuerdo con el Acuerdo Secretarial 12/10/17 se mantuvo el uso del Plan de Educación Básica 2011¹² de los grados de 3° a 6° años. Por lo tanto, escuelas unitarias y multigrado tienen que usar planes y programas de normatividades y reformas diferentes.

La estructura curricular de *Aprendizajes Clave* se articula por tres secciones. La primera, *Campos de formación académica*, se basa en el principio de *aprender a aprender* y se organiza por tres elementos: Lenguaje y Comunicación (Lengua materna, Segunda lengua y Lengua extranjera), Pensamiento Matemático (Matemáticas) y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social (Conocimiento del medio, Historias, paisajes y convivencia en mi localidad, Historia, Geografía y Formación cívica y ética). La segunda, *Áreas del desarrollo personal y social*, refiere a las capacidades de *aprender a ser* y *aprender a convivir* y se conforma por tres aspectos: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. Finalmente, *Ámbitos de la autonomía curricular* comprende cinco factores: Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social (SEP, 2017b, p. 108).

La articulación de contenidos, o el *trenzado final* como se le denomina en el documento y recuperando lo estipulado por la OCDE (SEP, 2017, p. 100), plantea que:

Al combinar las tres dimensiones simula una trenza; un mechón o tira representa los conocimientos, el otro las habilidades y el tercero las actitudes y valores. La idea del tejido es que, en la acción, cada dimensión es inseparable, pero desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje es necesario identificarlas individualmente (SEP, 2017b, p. 103).

¹² El Plan de Educación Básica 2011 es un documento publicado por la SEP en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica. En él se establecen los *Principios pedagógicos* que sustentan el plan de estudios; se definen las *Competencias para la vida*; el *Mapa Curricular*; la *Diversificación y parámetros para la educación indígena*; la *Gestión para el desarrollo de habilidades digitales*; la *Gestión educativa y de los aprendizajes*; y los *Estándares curriculares y los aprendizajes esperados* (SEP, 2011).

De tal forma, el propósito de dicha propuesta curricular, como se refiere en el documento, es asumir la educación como integral. Es decir, una que permita a los alumnos adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores a través del dominio de las competencias del siglo XXI; en términos de lo personal, social, cultural y económico (SEP, 2017b, p. 104).

La Escuela al Centro

Las formas de gestión y administración que la escuela del estudio implementaba están referidas a las planteadas por *Aprendizajes Clave*. En el documento se establece que la *Autonomía Curricular* no se limita a los fines de la educación, ya que la concreción de los propósitos curriculares se vincula con los medios para alcanzarlos. Por lo tanto, en dicho documento se refiere como fundamental el reconocimiento de la presencia o ausencia de las condiciones que pueden favorecer o limitar la buena gestión (SEP, 2017b, p. 34). Con ese fin, el documento propone el fortalecimiento de la *Autonomía de gestión*.

Ese fortalecimiento, como se expresa en el documento, solo es viable si se coloca *La Escuela al Centro*, el cual se plantea como un modelo de gestión que forma parte de *Aprendizajes Clave*. Si bien, en *Aprendizajes Clave* no hay una definición clara de lo que eso significa, en el PSE 2013-2018 así se define el objetivo: “ubicar la escuela al centro significa darle los apoyos que requiere para modificar el conjunto de prácticas y relaciones de los actores escolares, y fortalecer sus capacidades de gestión, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes” (p. 25).

Las regulaciones del modelo *La Escuela al Centro* se definieron en el Acuerdo Secretarial número 15/10/17 (AS15/10/17). En el AS15/10/17 se establecieron los lineamientos para los programas de gestión escolar y de funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de Educación Básica. Además, como refiere el AS15/10/17, este modelo funciona con base al Sistema Básico de Mejora (SBM). El SBM se integra por cuatro condiciones y cuatro prioridades educativas. Las condiciones: *Normalidad Mínima Escolar*, *Alto al abandono escolar*, *Mejora del aprendizaje* (con énfasis en lectura, escritura y matemáticas), y *Convivencia escolar sana y pacífica*. Las prioridades: *Fortalecimiento de los CTE*, *Fortalecimiento de la supervisión escolar*, *Descarga administrativa* y *Consejos escolares de participación escolar* (AS15/10/17, p. 62).

Como parte del SBM se ubica la Ruta de Mejora Escolar (RME). Conforme a lo planteado desde el AS15/10/17 la RME es un sistema de “gestión que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus decisiones con respecto al mejoramiento del servicio educativo y focalizar los esfuerzos de la autoridad educativa. Implica procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas” (AS15/10/17, p. 62). Por lo tanto, la RME es el punto de partida para la realización de diagnósticos pertinentes tanto de las fortalezas y áreas de mejora de las escuelas, como de los resultados de los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2017b, p. 670).

Evaluación bimestral a trimestral

Como parte del documento *Aprendizajes Clave* se aborda el tema referente a la evaluación de los aprendizajes, continuando con el énfasis en las evaluaciones. El texto, así define el propósito de la evaluación: “La evaluación tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la metacognición” (SEP, 2017b, p. 121).

También se refiere que el proceso de evaluación está asociado al de planeación, se les considera indisociables y necesarios para el funcionamiento del otro. En otras palabras, el profesor debe propiciar actividades y situaciones que le permitan al alumno alcanzar el aprendizaje esperado; considerando a su vez, cómo evaluar ese logro. Asimismo, el documento plantea que estos procesos representan un reto para el profesor, en el sentido de evitar que planeación y evaluación sean una carga administrativa para su trabajo. Con el fin de evitarlo el profesor debe tener el control, pese a las contingencias o anticipaciones fallidas (SEP, 2017b).

Sin embargo, un cambio importante que se anuncia en el documento es el de realizar las evaluaciones en periodos trimestrales durante los meses de noviembre, marzo y julio (SEP, 2017b. p. 122). Este cambio se introduce en las escuelas obedeciendo lo estipulado en el Acuerdo Secretarial número 12/05/18. Sin embargo, no considera el trabajo de los maestros quienes implementan el Plan de Educación 2011, el cual mantiene un diseño curricular y evaluativo bimestral. Este aspecto ha sido complicado para la maestra Diana, a cargo del grupo multigrado de 5° y 6° año:

Es que fue el primer año que ya inició (el plan y programas de estudios 2017 y la evaluación trimestral). Te digo, con el nuevo plan de estudios, entonces, a algo nuevo, hasta a nosotros (los maestros) se nos dificulta, en cómo va a pasar (aprobar el alumno) o cómo le vas a hacer. A los mismos niños (se les dificulta la evaluación trimestral), porque ya eran tres meses los que habían pasado o lo que ya habían visto, entonces, a ellos se les dificultó, bueno a mí se me dificultó, es mucha información la que les estoy dando. Entonces, sí, como que me preocupaba, digo; “¿cómo van a salir?” (de calificaciones sus alumnos). Entonces, a la hora ya de calificar, de ver, yo sí vi que muchas cosas, o sea, ellos mismos me dijeron: “está fácil maestra”, pero ya a la hora de calificar yo me di cuenta de que pues no, digo: “¿se confundían o qué es lo que pasaba?”, porque me están diciendo que está fácil y yo veo que no, no está fácil. Entonces, pues era demasiada información, de ahí yo vi la necesidad de hacerlo cada mes. Son por mucho diez preguntas de cada materia. Entonces, pues digo, mejor de esa forma (Diana 260219).

La maestra Diana considera que con el nuevo plan de estudios un mes sale ‘*volando*’ y reconoce que los periodos de tiempo entre evaluaciones son prolongados. Por lo tanto, ella optó por realizar las evaluaciones mes con mes y ‘*promediar los resultados para la calificación trimestral, aunque a veces no tiene tiempo de calificarlas en seguida*’. Además, a la maestra se le añade otra dificultad referente a la organización de su grupo para la aplicación de los exámenes con los dos grados:

La primera evaluación (en noviembre) decidí que un día fueran los de sexto y otro día fueran los de quinto. No me funcionó muy bien por el tiempo que implicó y sentí que perdía mucho tiempo. Entonces, lo que he estado haciendo son dos cosas, la primera, ya no las voy a hacer trimestrales (las evaluaciones) porque a los niños se les olvida en tres meses lo que vieron el primer mes, por eso, mejor las hago una vez al mes para que tengan más fresco los niños lo que va a venir en el examen ((coloquialismo utilizado para expresar información que ha sido recién adquirida)). Además, salieron muy mal y se debió a que fuera trimestral el examen. Entonces, lo que hice es hacerlo una vez al mes y decirles a los niños que vengan ese día (sin importar el grado) y lo que hice fue sentar un niño de quinto y un niño de sexto, para que no se copien y me funcionó bastante bien, sobre todo para poder organizar mejor el tiempo, pero para poder calificarlos a todos siento que me tardo mucho porque tengo que calificar lo de dos grupos (grados) (Diana 190219).

Por su parte, la maestra Albania refirió que las evaluaciones, de cualquier tipo, no están hechas para el multigrado; al igual que los planes y programas de estudio:

No hay exámenes para escuelas multigrado, nada. Todo, todo, todo, por ejemplo, les aplicamos a los niños exámenes normales como si estuviéramos en una escuela normal. No hay exámenes, no hay planeaciones. Nosotras las tenemos que buscar, comprarlas, bajarlas (de internet), modificarlas (Albania 010319).

Las estipulaciones y normativas se manifiestan en la escuela del estudio como dificultades más que oportunidades favorables para el trabajo de los maestros; ya que su concreción se disipa frente a realidades educativas en las que no encuentran sentido. Aun así, las maestras generan soluciones como '*realizar los exámenes mes con mes*'. Sin embargo, apelar a la creatividad de las profesoras, no exime de la responsabilidad institucional de que dichos preceptos no tomen en cuenta las heterogéneas condiciones en que se da la enseñanza; de la falta de interés por las complejidades del trabajo docente, aún mayor con grupos o escuelas multigrado; y por los efectos nocivos de la preponderancia y predominio de formas escolares unigrado sobre escuelas que tienen otras condiciones de trabajo como son la multigrado.

Clubes

Otro de los cambios introducidos para la educación básica es la incorporación obligatoria de los denominados clubs. El documento *Aprendizajes Clave* refiere que la *Autonomía curricular* es la base para que los estudiantes aprendan temas de su interés, superen dificultades, fortalezcan sus conocimientos, identidad y pertenencia. Para tal propósito, se establece que en las escuelas se conformen grupos con niños de diferentes edades y grados escolares. Las escuelas, por medio del Consejo Técnico Escolar, familias y estudiantes, se facultan para elegir líneas de aprendizaje propias (SEP, 2017b, p. 614). La *Autonomía curricular* se define como un "margen inédito" (SEP, 2017b, p. 15) para que los centros escolares complementen el currículum con base a las necesidades e intereses de los alumnos. Además, se considera que las escuelas de tiempo completo, al contar con más horas de jornada escolar, tienen la posibilidad de ofrecer mayores ofertas educativas para la conformación de este componente (SEP, 2017p. 135).

En el marco de dicho planteamiento, para la generación de espacios curriculares, se incorporan los *clubes* a las escuelas de educación básica donde se implementarían los nuevos temas. En la escuela del estudio los *clubes* se distribuyeron de la siguiente manera. La maestra Albania tenía a su cargo el club de "huerto"; la maestra Yessenia era responsable del club de "matemáticas"; la maestra Wendolin el de "danza"; la maestra Lulú daba el club de "lectura"; y la maestra Diana el club de "música". Los *clubes* se daban una vez por semana. Para aquellos en que se requirieran materiales de trabajo, los padres de familia solventaban los gastos, como comprar plantas para el huerto o mandar a hacer las faldas para el club de danza. Con los otros clubes, los

gastos eran menores, ya que las maestras empleaban recursos como copias o los libros de la Biblioteca del Aula.

Padres de familia y maestras acordaron que esos serían los *clubes*, pues consideraron que los recursos que se necesitaban no perjudicaban tanto su economía. Además, los *clubes* de lectura y matemáticas estaban pensados para aquellos alumnos que necesitaran apoyo; que a decir de la maestra y directora Yessenia, '*generalmente eran los niños de primero y segundo año, porque son los que están empezando a leer y escribir*'. Por su parte, en entrevista, la maestra Diana me compartió su experiencia a cargo de un club:

Desde este año ((ciclo escolar 2018-2019)) se incorporaron los clubs, pero aún no viene actualizado con el plan de estudios (refiriéndose a que ella trabaja con el Plan de Estudios 2011) y aun así lo tengo que hacer (dar el club). No me agrada del todo la idea de los clubs, en primera porque me quitaron aproximadamente hora y media que le dedicaba para dar mi temario y segundo, porque en lugar de contratar profesores que tengan conocimiento para los clubs, por ejemplo, de danza o de música, nos lanzan a nosotras ((coloquialismo utilizado para referirse al acto de enfrentar una situación inesperada o comprometedor)). Entonces, con lo que sé es cómo doy mi club (música) (Diana 210219).

La maestra Diana utilizaba copias para dar el club de música. En esos materiales, los alumnos del club colocaban el nombre de cada parte del instrumento, lo coloreaban y recortaban. Para la maestra Diana, quien además tiene a su cargo el grupo multigrado, el tiempo del club es uno que ella considera podría dedicarse al trabajo de enseñanza con los alumnos del 5° y 6° año. En ese sentido, ofrecer un "margen inédito" para las escuelas, nuevamente carece de sentido frente a los tiempos que el mismo trabajo de enseñanza demanda en relación con las condiciones propias de la escuela, como ser una primaria pentadocente. Por lo tanto, la propuesta que ofrece la *Autonomía curricular* es una acotada; omite los tipos de escuelas a las que llega, como las multigrado; se traslapan requisitos de planes y programas anteriores, a la vez que con lo estipulado en los nuevos; no considera los recursos e infraestructura de las escuelas; la formación de los maestros y la complejidad de sus situaciones laborales. Este programa exige de los maestros un trabajo y un tiempo adicional al ya muy escaso para el cumplimiento del programa. Además, requiere de recursos económicos que tienen que aportar los docentes o los padres de familia en comunidades de bajo nivel socioeconómico como son donde se ubican frecuentemente las escuelas multigrado.

Este tipo de propuestas evidencian los errores y las omisiones organizativas del sistema educativo; como la falta de horarios para este tipo de actividades; las carencias técnicas, en tanto implica la creación por parte de los docentes de un curso a impartir y la falta de condiciones económicas. Su obligatoriedad limita la autonomía de las escuelas y pareciera que solo encuentran sentido en un tipo de escuela ideal o al menos en aquellas que cuenten con las condiciones necesarias y suficientes para implementarlo y que difícilmente tienen las escuelas multigrado como la de mi estudio.

Otras normatividades emergentes

Entre las normatividades emergentes implementadas en la época del estudio, destaco la prueba Sistema de Alerta Temprana, examen estandarizado que las maestras de la escuela estudiada están obligadas a aplicar y el cual se circunscribe en el marco de la gestión escolar del modelo La Escuela al Centro. Por lo tanto, en el ya referido modelo, que funciona con base en el SBM, y una de las cuatro condiciones es la *Mejora del aprendizaje* (con énfasis en lectura, escritura y matemáticas), se ubica el Sistema de Alerta Temprana (SisAT). Si bien en *Aprendizajes Clave* se menciona brevemente, recurro a otros documentos como administrativos y de manuales para abarcarlo con mayor claridad. La Secretaría de Educación Pública (SEP), desde el Manual *Orientaciones para el Establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*, así lo define:

Es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con *información sistemática y oportuna* acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso de abandonar sus estudios. Asimismo, permite fortalecer la capacidad de evaluación interna e intervención de las escuelas, en el marco de la autonomía de gestión (SEP, s/f, p. 6).

El *Manual Orientaciones* de 40 páginas fue elaborado y publicado por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE) (SEP, s/f, p. 4). Además, según el *Manual Orientaciones*, la prueba SisAT es un examen exploratorio que evalúa tres aspectos. El primero, habilidades en lectura; el segundo, la producción de materiales escritos y tercero; cálculo mental (SEP, s/f, p.8). Se divide en cuatro fases para aplicarlo: 1. Preparación, 2. Aplicación de herramientas de toma de lectura, producción de textos y

cálculo mental, 3. Registro de la información y 4. Uso de la información en el establecimiento de acuerdos para la atención de los alumnos (SEP, s/f, pp. 8-10). Por lo tanto, el sistema de alerta en realidad consiste en una evaluación obligatoria a nivel nacional que los profesores deben aplicar de manera individualizada a los estudiantes de educación básica.

Para la aplicación de la prueba los maestros precisan de un manual más específico según el nivel educativo. A continuación, exploro el referente a primaria. El Manual *Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela* de 64 páginas fue publicado en 2018 al final del sexenio por la DGDGE de la SEB. Cabe mencionar que ambos manuales, tanto *Orientaciones*, como *Exploración*, han de ser consultados y obtenidos en internet por los profesores.

El *Manual Exploración* está dirigido a los maestros y se compone por una introducción; los propósitos de la prueba; las indicaciones de la aplicación que abarcan desde el primer hasta el sexto grado. Las indicaciones se desagregan en un detallado “paso a paso” sobre cómo aplicarla, tales como, “evite que los alumnos se sientan evaluados” (SEP, 2018, p. 11). Asimismo, se proponen los promedios del tiempo que debe tardar el docente aplicador, por ejemplo, “cuatro alumnos en una hora” (SEP, 2018, p.10). También se agregan tres anexos con los materiales que conforman el cuadernillo del examen.

Son exámenes que interpelan el aprendizaje de los alumnos como resultado de dos aplicaciones durante el ciclo escolar y no como un proceso, cultural y esencialmente colectivo (Espinosa, 2014; González, 2017). Asimismo, las prácticas de la evaluación no se limitan a exámenes estandarizados a gran escala, ni culminan con ejercicios o tareas como lo plantean autores como Mercado y Martínez (2014). Asumir la evaluación de esta forma y al mismo trabajo de enseñanza, de acuerdo con autoras como Luna (1997) y Mercado (2002), elimina e ignora las más complejas necesidades y heterogeneidades culturales y sociales que lo conforman. Además, este tipo de evaluaciones que se implementan en las escuelas no advierten u omiten las condiciones donde deben ser aplicadas. Como lo refirió la maestra y directora Yessenia:

Llegó la aplicadora (de PLANEA) y vio las condiciones de la escuela ((la cual laboraba en la sede alterna, bajo carpas, a causa de los daños que sufrió el inmueble original de la escuela por el sismo el 19 de septiembre de 2017)) y dijo que así no se podía. Pero de ésta (refiriéndose a la prueba SisAT) no nos salvamos (Yessenia 250619).

Son prácticas establecidas por las políticas y programas para la educación básica de las que los maestros '*no se salvan*'. Son formas en las que las reformas inciden e impactan en el aula. De acuerdo con Rockwell (2003b), son disposiciones y normativas institucionales que ignoran y omiten el trabajo real de los maestros; se traducen en una amplia gama de tareas que se les encomiendan a los docentes; complican la documentación y organización de su trabajo; condicionan las actividades cotidianas de gestión y operación de las escuelas; y reducen el tiempo para el mismo trabajo de enseñanza, aun más para escuelas multigrado.

2.3 Conclusiones

La política educativa atraviesa todos esos aspectos y como lo refiere Rockwell (2003b), "la expresión más palpable y concreta de la política estatal se encuentra en la configuración predominante del trabajo cotidiano del maestro" (p. 52). Por lo tanto, aunque el Estado mexicano, desde mecanismos propios de la política educativa, asigne prioridades, funciones y aspectos del trabajo docente; los maestros, colectivamente, emprenden tareas que dotan de jerarquías y contenidos en relación con su contexto como trabajar en escuelas o con grupos multigrado; pues, el establecimiento de los estándares sobre cómo se entiende la educación no son necesariamente los de las poblaciones en donde se implementan.

Por lo tanto, la relevancia de las normativas no se define únicamente por extensivas y constantes reformulaciones a los planes y programas de estudio para la educación, que, muchas veces sin ser completamente reemplazados, sobreviven y se expresan en gobiernos siguientes. Los procesos del trabajo de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, adquieren sentido por las relaciones sociales, históricas y culturales de quienes confluyen en los espacios escolares.

Sin embargo, el establecimiento de este tipo de políticas educativas y planes y programas de estudio homogeneizantes para la educación básica, evidencia las omisiones en la gestión y en los contenidos escolares. Ignoran las realidades cotidianas,

aunque su cumplimiento recae en el trabajo de los maestros, ya complejo en escuelas unigrado, aún más para las unitarias y multigrado.

Maestras como Diana, a cargo de un grupo multigrado y Yessenia, responsable de la dirección de la escuela a la vez que de un grado deben aprender a aplicar pruebas de este tipo, conseguir con sus recursos el tiempo y dinero necesario para los cuadernillos; aprenden a administrar el tiempo para los exámenes, las actividades de la extraenseñanza y la gestión de la escuela. Asimismo, deben adaptar planes, programas, currículos y formas de evaluar de diferentes periodos; atender las demandas de programas como el PETC y resolver lo necesario para la impartición de los clubs. Todo ello, disputando el tiempo de enseñanza.

Por lo tanto, decretar normativamente los cambios que se consideran deseables, como elevar la calidad de la educación vía la evaluación y la competencia, sin consideración y desconocimiento de las complejidades de la realidad escolar y el trabajo docente, hacen cuestionables los intereses políticos y las tendencias desde las que se producen. En ese tenor, de acuerdo con Torres (2007) propiciar una dinámica educativa dada a partir de una economía voraz que intenta homogenizar la vida escolar sin tomar en cuenta las singularidades que definen la vida cotidiana de cada escuela; que parte de una supuesta neutralidad que justifica la exclusión y la desigualdad; que ignora la diversidad de los contextos escolares en los que se dan los procesos de la enseñanza; que alimenta la simulación educativa y la memorización de respuestas; y aísla e inhibe el trabajo colectivo; sólo puede reproducir, mantener y recrudecer condiciones educativas inequitativas como las de la periferidad a la que se entrelaza la escuela multigrado.

Capítulo 3. Centralidad del modelo educativo unigrado y las complejidades del trabajo docente en la escuela con un grupo ‘*fusionado*’

En este capítulo se analizará el trabajo docente que se realiza en una escuela multigrado con un grupo ‘*fusionado*’. El trabajo docente, desde mi perspectiva y la de otros autores como Tardif et al (1991), Mercado (2002) y Rockwell (2013a), remite a las situaciones de enseñanza o docencia, entendida como el trabajo con los alumnos y con los contenidos escolares. Reconociendo, además, y de acuerdo con dichos autores, a la enseñanza o docencia como un trabajo de la mayor complejidad; y así lo asumo en este trabajo. Asimismo, el trabajo docente, también refiere al conjunto de actividades y requerimientos que atienden los maestros en su trabajo escolar y que se dan en otras áreas fuera de la enseñanza; lo cual ha sido estudiado como “*extraenseñanza*” por autoras como Aguilar (1985) y Mercado (1999). Para estas autoras la *extraenseñanza* es parte del trabajo que genera la vida escolar, como organizar y coordinar actividades administrativas y de gestión que tienen lugar fuera del salón de clases, aunque también esas actividades pueden ocupar los tiempos y espacios del aula.

Tanto las actividades de la enseñanza como de la *extraenseñanza* son requerimientos impuestos al maestro por la institución escolar. Sin embargo, estas tareas se construyen históricamente en relación con la dimensión cotidiana de la escuela; es decir, con base en las necesidades, las prioridades y la relación con la comunidad. En ese sentido, también entran en juego los usos, saberes y experiencias apropiadas como docente a lo largo de su historia laboral. De tal forma, de acuerdo con Mercado (2002) y Rockwell (2013a) el trabajo docente es una labor cultural, intersubjetiva y un proceso esencialmente colectivo. Por lo tanto, las complejidades del trabajo docente están imbricadas a las exigencias de un currículum obligatorio; al conocimiento¹³ del maestro sobre las diversas realidades de los puntos de partida de los alumnos tanto afectiva, física, valorativa como cognitivamente; a la capacidad del docente de convocar a sus estudiantes; a la experiencia que va acumulando como maestro o su *profesionalización en la práctica* (Schön, 1992); y a los recursos mínimos adecuados, tanto materiales como institucionales para el despliegue de su trabajo.

¹³ En diversos estudios etnográficos como Mercado (2002); Mercado y Luna (2013); Pérez de León (2007); así como en el presente análisis, se ha identificado en los maestros la constante atención y ocupación sobre la formación de los alumnos. Los maestros asumen que esta formación comprende dimensiones afectivas, valorativas y del desarrollo de los estudiantes como personas dentro de la sociedad. Asimismo, esta manera de comprender la formación del ser humano se ha planteado filosófica y conceptualmente, por ejemplo, con el término alemán “*bildung*” (Roldán, Manuscrito Inédito; Troheler, 2013).

En la escuela multigrado, las complejidades del trabajo docente en gran parte se enmarcan por la prevalencia y el predominio de la organización curricular y de gestión escolar del modelo unigrado. El predominio de este modelo por sobre el multigrado genera diversas tensiones y variaciones tanto en la gestión escolar, como en la enseñanza. Asimismo, las complejidades del trabajo docente en escuelas multigrado están entrelazadas con la condición de periferidad o marginalidad; denominada “al margen” por Das y Poole (2008). Estas condiciones las entiendo aquí, siguiendo a Das y Poole (2008), en términos de la desigualdad histórica, tanto social, como educativa que enmarca a las escuelas multigrado de las cuales forma parte la escuela de mi estudio.

Ante las condiciones de complejidad y de periferidad o marginalidad, las posibilidades se expresan en las acciones de los sujetos, en este caso de las maestras, cuando se enfrentan por primera vez a trabajar con un grupo multigrado. Igualmente, se manifiestan en las actividades que desarrolla la maestra Diana a cargo del grupo ‘fusionado’ de 5° y 6° año; así como en las actividades de las normatividades emergentes, que en el caso del estudio se implementaron desde la reforma educativa del 2013-2018.

Las posibilidades se expresan también en las acciones de las maestras de la escuela a quienes se les exigía un cumplimiento, por igual que a las escuelas unigrado, tanto en lo administrativo escolar, como en lo curricular. Las exigencias se manifiestan también en las acciones como directora comisionada y a la vez que docente de un grupo. Asimismo, las exigencias de cumplimiento se manifiestan frente a situaciones de vulnerabilidad; como lo acontecido después del sismo el 19 de septiembre de 2017 en las escuelas de la zona donde se hizo el estudio, que, ante la desatención, las profesoras tuvieron que buscar soluciones. Se analizarán las acciones desplegadas para cumplir con las demandas escolares aún en estas condiciones de trabajo poco favorables. Se asumen como procesos cotidianos aquellos en los cuales los sujetos lidian con los controles, las normatividades del unigrado, los obstáculos para desarrollar sus propios procesos cómo ellos los conciben en las realidades escolares en las que tienen que trabajar.

3.1 El trabajo docente con grupos ‘fusionados’

Como parte del trabajo de los maestros en escuelas multigrado, destaco el trabajo de enseñanza. Éste también se enmarca por la prevalencia del modelo unigrado en este tipo de escuelas. En los siguientes apartados analizo las implicaciones que tiene para el trabajo docente trabajar por primera vez con un grupo multigrado como lo tiene que realizar la maestra Diana a cargo de 5° y 6° grados, y las actividades de la enseñanza que tiene que combinar con otras tareas administrativas. Asimismo, doy cuenta de las acciones que genera la maestra para lograr que su trabajo de enseñanza tenga sentido para el grupo ‘fusionado’.

3.1.1 Trabajar por primera vez con un grupo multigrado

La maestra Diana, a quien por primera vez en su vida le plantearon algo inesperado, como lo fue trabajar con un grupo multigrado, en el ciclo 2018-2019 tuvo a su cargo el grupo ‘fusionado’ de 5° y 6° año con 19 alumnos en total. Ella refirió sentir un gran temor:

Me espanté, tener dos grupos (grados). No, es que nunca he tenido dos grupos. Bueno, es que, al principio, cuando inicias, no sabes ni cómo empezar. Pero ya poco a poco que vas conociendo a los grupos pues ya sabes cómo le haces (Diana 260219).

Misma sensación que mencionó experimentar la maestra Albania, a cargo del 1^{er} año, cuando en el ciclo 2017-2018 también trabajó con el grupo de 5° y 6° año:

¡Ay, no! Me dio miedo, porque nunca había tenido grupo (fusionado). Más bien, a parte yo siempre estoy muy encasillada en grupos pequeños (refiriéndose a primero y segundo). Yo amo mucho primer año, me gusta muchísimo. Entonces, yo siempre que puedo y se puede pido primer año. A parte porque soy bien buena, los niños aprenden a leer bien rápido conmigo. Entonces, por eso me gusta. Ya le sé. Entonces yo nunca había tenido sexto (y quinto juntos) y me daba mucho miedo a parte de que ya estoy acostumbrada a los niños de primero, son bien tiernos, bien bonitos y te hacen cartas y entonces eso a mí me gusta mucho y los niños de sexto pues como están en el cambio, en ese procedimiento de niños a adolescentes, empiezan a tener su carácter más fuerte, no te obedecen, te hacen caras, te tuercen la boca (Albania 250219).

O la maestra Wendolin a cargo de 3°, quien trabajó en el ciclo 2016-2017 con el grupo multigrado en ese entonces de 3° y 4°, relató sentir estrés:

¡Me voy a súper estresar! y luego tenía la comisión de acción social y de secretaria de Consejo Técnico y decía: “¿Qué-voy-a-ha-cer?!” Es trabajo, y dije: “no, no voy a poder”. Pero eso nada más es algo que te crees tú en tu cabeza. Difícil sí es, porque es más trabajo, pero todo se puede llevar a cabo siempre y cuando tú seas muuuy organizada. Y yo lo que tomé, dije: “adiós planeación, este, adiós todo”. Yo voy a planear como yo crea que es lo ideal. Y, bueno, hay temas que son lo mismo, si veo fracciones en tercero y en cuarto es el mismo tema: fracciones, pero, va a haber fracciones de menor complejidad para tercero y de mayor para cuarto. Entonces, yo decía: “no, no, eso sí empalma”. Pero ¿qué hago con geografía que no lo lleva tercero?, ¿qué hago con historia que no lo lleva tercero? Entonces dije: “No. Mi planeación para tercero y mi planeación para cuarto” (Wendolin 260219).

Y la maestra Yessenia, directora, a su vez que maestra del segundo año, quien trabajó por primera vez con un grupo multigrado en el ciclo 2010-2011, refirió sentir preocupación. Si bien ella aún no tenía a su cargo la comisión de la dirección en ese ciclo escolar, la maestra añadió a su inquietud la enseñanza de la lectoescritura al ser el grupo del 1^{er} y 2^o año el que tuvo a su cargo:

Fue así como un shock (se ríe) emocional y profesional porque en primera yo nunca había tenido primer grado (ciclo), para empezar. Después yo tenía la preocupación de cómo les iba a enseñar a leer y escribir, no tenía yo en ese momento la función de la dirección así es que no tenía tanto estrés laboral, no? Pero sí en cuanto a lo que era lectoescritura, sí me preocupaba porque me preguntaba: “¿cómo le voy a hacer?” (Yessenia 180219).

Si bien estas sensaciones y experiencias refieren a la vivencia de unas maestras, situaciones similares han sido registradas en otros documentos de diferentes épocas y contextos escolares. Como el maestro Enrique ‘*quien nunca había tenido primero*’ (en Talavera, 1991, p. 42) o la maestra Macrina que ‘*se preguntaba cómo iba a enseñarles a leer y a escribir a los niños*’ (en Espinosa, 2014, p. 330).

El temor, el estrés y la preocupación ante el reto de trabajar por primera vez con un grupo multigrado refiere a cada vez que un maestro tiene un cambio en su vida profesional; lo que significan estas situaciones que son desconocidas como pasantes o en la formación inicial. Ésta última entendida como la escolarización que no necesariamente incorpora, por ejemplo, la enseñanza en escuelas o grupos multigrado, reconociendo así, la imposición del modelo unigrado en la formación docente inicial y continua, lo que genera y refuerza a la vez, condiciones de periferidad en la escuela multigrado. Son retos en la realidad escolar con los cuales se van a encontrar los

maestros: como enseñar a leer y escribir a los primeros grados; trabajar como maestro y director comisionado; o con un grupo multigrado por primera vez.

No obstante, ante el reto de trabajar con un grupo multigrado por primera vez, las maestras crean posibilidades y caminos para el despliegue de su trabajo. Como la maestra Yessenia quien refirió investigar al respecto:

Tuve que investigar por mi cuenta porque las autoridades no dicen: “maestra, mira, le vas a hacer así o mira aquí hay una guía de apoyo”. Nada. Entonces, fui al Centro de Maestros e investigué y en el Centro de Maestros encontré un libro que se llama... este... algo de escuelas multigrado (refiriéndose a la Propuesta Educativa Multigrado 2005). Era un libro grueso, de apoyo, para las escuelas multigrado. Y venían ahí las planeaciones y cómo trabajar con los grupos fusionados. Afortunadamente eran nada más de un ciclo (las que necesitaba), primero y segundo, y las actividades eran, pues comunes. Ya se ponían actividades diferenciadas cuando segundo grado tenía un grado más avanzado para aterrizar las actividades. Entonces, ponía actividades diferenciadas a segundo grado y lo dejaba trabajando y me dedicaba a dar otro tema o un tema similar a primer grado. Fue así como le empecé a agarrar el hilo al multigrado porque también nos invitaban a cursos o a talleres, pero no pasaba del discurso, no? No nos ponían nada como en práctica y nos daban libros también de planeaciones multigrado, pero no hay como la práctica. La teoría te lo va a pintar muy bonito y te va a funcionar, pero realmente desempeñarse frente a un grupo multigrado es pesado, es difícil (Yessenia 200219).

Las maestras también comparten e identifican experiencias que podrían representar alguna utilidad para sus compañeras. Por ejemplo, cuando la maestra Yessenia le aconsejó a la maestra Wendolin auxiliarse de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM):

La maestra Yessenia me decía: “están unos libros en la biblioteca” (refiriéndose al Centro de Maestros). Sí te ayudan un poco, pero eran libros de planeación multigrado (la Propuesta Educativa Multigrado 2005). O sea, te digo, de hacer una sola planeación para los dos grupos. Y dije: “pues no”. Hay un montón de carga administrativa, ¿en qué momento lo voy a hacer?! Entonces, no, pero sí me apoyé mucho de materiales. Yo soy mucho de material. Entonces hay páginas en internet. Yo me dediqué a buscar páginas en internet que me ayudaron mucho, por ejemplo, en historia, con cuestionarios, con mapas mentales, con cosas así. Entonces ya venía con material impreso. Y también de guías. Yo manejo por ejemplo una guía de Santillana¹⁴, pero no se la doy a los niños, o sea, retomo y doy copias y así, pero sí me he apoyado mucho con eso (Wendolin 260219).

¹⁴ Son aquellos materiales de editoriales particulares que no son editados por la SEP u otra institución educativa pública.

Asimismo, la maestra Yessenia hace sugerencias y orienta el trabajo de la maestra Diana cuando ésta tiene dudas, aunque sea en espacios no necesariamente destinados para ello, como en el recreo:

Nos preguntamos o ella (la maestra Diana) me pregunta: “¿Cómo le hago?” Y yo le digo: “mira, les pones la actividad... Es que tienes que buscar en los libros (los Libros de Texto Gratuito) los temas que sean en común y no siempre hay temas en común. Entonces, los temas en común los trabajas y pones actividades diferenciadas para quinto y para sexto. Pero las actividades que sí son completamente diferentes o temas completamente diferentes que en quinto se ven y en sexto ya no, o que en sexto lo ves, pero en quinto no lo abordas, entonces, así sí viene la complicación”. Y el reto para la maestra (Diana) (es) dejar a quinto y venirse con los de sexto y abordar otro tema. Sí es mucho trabajo (Yessenia 200219).

De acuerdo con García (2003) la experiencia de los maestros es un recurso social e históricamente construido, sujeto a ser compartido y socializado. Les permite a los docentes adentrarse en las formas en que sus compañeros expresan su conocimiento acumulado, su complejidad y amplitud inherente a la realización de su trabajo; a las elaboraciones particulares que realizan, su riqueza, diversidad y flexibilidad; así como sus alcances y posibilidades frente a las condiciones materiales y sociales en las que trabajan. Asimismo, las maestras también reconocen, lo que Mercado (1991) y Luna (1997) entienden como el necesario conocimiento sobre los alumnos como un pilar básico en el trabajo de los maestros; por ejemplo, la maestra Diana quien *‘fue conociendo a los niños y supo cómo hacerle’* o la maestra Albania quien reconoce los *‘cambios de humor de los alumnos’*. En este sentido, las maestras ponen en juego, interactúan e intercambian sus experiencias como una forma válida y significativa de expresar y compartir sus conocimientos.

Las maestras, por lo tanto, rechazan, incorporan, modifican e intercambian, desde su experiencia, reflexión y significatividad, lo que consideran como un deber, lo necesario o posible para su práctica docente con un grupo multigrado. Además, estos momentos de intercambios de experiencias no se limitan a espacios formales o exclusivamente dedicados a este propósito, como pueden ser los cursos o las juntas de Consejo Técnico. Es decir, estos intercambios trascienden a diversos espacios y momentos. Por ejemplo, cuando observé en trabajo de campo que la maestra Diana durante el recreo buscó consejos de la maestra Yessenia y de la maestra Wendolin, preguntándoles: *‘¿cómo le hacen?’* Refiriéndose a qué actividades puede dejar a un

grado mientras atiende al otro. O la maestra Yessenia quien acudió a '*investigar al centro de maestros*' ante la falta de apoyo y orientación de sus superiores.

Buscar este tipo de soluciones en diferentes espacios se relaciona a las necesidades propias de los maestros, como resolver sus problemas o a condiciones no previstas, pero apremiantes, que pueden ir sucediendo en el día a día de sus trabajos con un grupo multigrado y que requieren de su atención, de sus conocimientos, experiencias y saberes para enfrentarlos. Además, distingo lo que Schön (1992) y Mercado (2002) entienden como *la formación en la práctica*, entendida como el conocimiento y la experiencia que ha adquirido el maestro en el despliegue de su trabajo que le permite discernir y decidir qué acciones tomar. Por ejemplo, '*investigar en el centro de maestros*' o '*apoyarse en otro tipo de materiales*'.

Por lo tanto, las maestras ponen en común dificultades, preocupaciones, condiciones de trabajo a las que se enfrentan y cómo lidian con las expectativas propias y de los otros. Ponen a disposición su experiencia (y no cualquiera) para utilizarla, analizarla y reflexionarla, comparten métodos y recursos que pudieran representar alguna utilidad para el otro. En ese sentido, de acuerdo con García (2003, pp.105-106), las maestras, a través de su bagaje, crean aportaciones colectivas relacionadas con aspectos de lo pedagógico, administrativo y social.

Así, aun frente a la imposición del modelo escolar unigrado y el abandono que esto representa, las maestras crean constantemente posibilidades favorables para el despliegue de su trabajo ante el reto de enfrentarse por primera vez con un grupo '*fusionado*'. Entre las posibilidades se encuentran la búsqueda de recursos como la PEM; buscar materiales en internet como cuestionarios o mapas mentales; recurrir a la guía Santillana; diferenciar en la práctica de su trabajo con un grupo multigrado qué temas son comunes de los que no lo son; conocer las necesidades de sus alumnos; compartir sus experiencias con otros docentes. Todos estos son recursos, o lo que Mercado (2002) entiende como saberes docentes, socialmente adquiridos y compartidos, que les permiten a las maestras responder creativamente a sus necesidades.

No obstante, las acciones que despliegan las maestras son realizadas en y a pesar de las condiciones que genera el abandono institucional en este tipo de escuelas. En este sentido, la periferidad se expresa en la exclusión de la enseñanza en escuelas o con grupos multigrado durante la formación inicial; la falta de atención por parte de las autoridades inmediatas para procurar orientación en el trabajo de las maestras con grupos multigrado y el abandono frente a situaciones que alteran gravemente las

condiciones de trabajo como es las afectaciones de las instalaciones debidas a un sismo. También se dibujan los costos emocionales cuando las maestras asocian sensaciones como presión, estrés o un '*shock, emocional y profesional*' al trabajar por primera vez con un grupo '*fusionado*'. Asimismo, las complejidades se evidencian al atender demandas curriculares planteadas para el unigrado en el aula multigrado y simultáneamente atender aquellas de la gestión escolar, igualmente diseñadas para el monogrado, y que representan una sobrecarga administrativa para la escuela multigrado.

Por lo tanto, el despliegue de las acciones de las maestras son formas concretas que ponen en manifiesto las complejidades del trabajo docente con grupos '*fusionados*'. En sus acciones se visibilizan las condiciones, el abandono institucional, los recursos y las posibilidades como actos creativos que validan la importancia, legitimación y el valor político de este tipo de educación.

3.1.2 El trabajo de enseñanza de la maestra Diana en el grupo '*fusionado*' de 5° y 6° año

La maestra Diana, quien '*poco a poco fue conociendo a su grupo y supo cómo hacerle*' desplegaba constantemente posibilidades y acciones que le permitían realizar favorablemente su trabajo de enseñanza con un grupo multigrado añadiendo las condiciones derivadas de situaciones que recrudecen el abandono, como las provocadas por un sismo que afectó las condiciones de trabajo por casi dos años. Así, el grupo '*fusionado*' tuvo que trabajar en el patio, bajo lonas y malla-sobra, en tablonces y sillas de plástico para los alumnos; entre otras dificultades que permeaban y mostraban las condiciones de abandono del plantel. La maestra Diana empleaba acciones y generaba posibilidades haciendo uso de los conocimientos sobre los avances y las necesidades (Luna, 1997) del grupo '*fusionado*'; considerando a su vez, los requisitos marcados por los planes y programas de estudio diseñados para escuelas unigrado (Arteaga, 2011).

En el ciclo escolar 2018-2019 se introdujeron ajustes para la enseñanza en la educación básica. Entre ellos, a nivel primaria, el plan y programas de estudio para los grados de 3° a 6° corresponden al Plan de Estudios Educación Básica 2011. En los grados de 1° y 2° trabajan con el plan y programas 2017. Para todos los grados se establecen cambios como los clubes y la evaluación trimestral, antes bimestral. En

escuelas unitarias y bidocentes, la complejidad es aún mayor pues maestros deben manejar a la vez currículums, libros, planes y programas de seis o tres grados escolares diferentes, con las diversas reformas y normatividades respectivas.

La maestra Diana trabajaba con el plan y programas 2011 para 5° y 6° año. Para esos grados las materias son las siguientes: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética y Educación Artística. Los programas se distribuyen en cinco bloques, que corresponden a un bimestre cada uno. Segunda Lengua Inglés y Educación Física se imparten por otros maestros. La asignatura de computación fue suspendida durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019 porque en la sede alterna no se contaba con el espacio, la instalación eléctrica necesaria, ni conectividad a internet para las computadoras. Además, algunas de ellas fueron robadas cuando el inmueble original fue desocupado después del sismo del 19 de septiembre. El trabajo de enseñanza de la maestra Diana que a continuación describo corresponde a los bloques II y III de los programas de estudios.

Entre las formas de trabajo que empleaba la maestra Diana distingo la asignación de tareas diferentes según el grado del grupo multigrado. También actividades que necesitaban una mínima intervención o poca instrucción directa de su parte y donde todos los alumnos solían estar ocupados. Otro tipo, era el trabajo simultáneo, es decir, el grupo '*fusionado*' realizaba actividades diferentes al mismo tiempo; además, la maestra distinguía y aprovechaba en qué ocasiones tenía y podía trabajar particular o específicamente con un grado. Ésta última forma, dependiendo del ritmo en que el 5° o el 6° grado iban concluyendo las tareas asignadas, mientras alguno de los dos continuaba con las actividades o de si alguno de los grados requería mayor atención, como explicar nuevamente o repetir las indicaciones. Asimismo, la maestra trataba contenidos comunes con actividades conjuntas sin diferenciación de profundidad o complejidad según el grado. La maestra recurría constantemente a los Libros de Texto Gratuito (LTG) (diseñados para unigrado); así como actividades que ella conseguía por internet y fotocopiaba, para su trabajo de enseñanza en el aula.

La maestra Diana trabajaba en algunos momentos de manera común. Es decir, ambos grados realizaban la misma actividad sin hacer distinciones de complejidad según el grado. Por ejemplo, con educación artística o con actividades de refuerzo como colorear por números. Los alumnos podían sentarse juntos, en las mesas, sin importar el grado al que pertenecieran. En una de las clases en las que se observó este tipo de dinámica, el grupo realizaba una esfera de navidad con un globo, lazos y pegamento.

Los alumnos que terminaran esa actividad podían levantarse y tomar una hoja del escritorio de la maestra, quienes regresaban a su lugar, comenzaban a colorear por números e iban descubriendo la figura. Javier, un alumno de 5° año, me explicó lo siguiente:

‘Hoy estamos coloreando un santa, un duende y un trineo. Cuando hacemos eso (refiriéndose a ese tipo de actividades), nos sentamos donde queremos’ (Ao5° 131218).

También, una alumna de 6° grado me dijo que:

‘A veces nos sentamos como vamos llegando’ (Aa6° 131218).

Cuando la maestra tenía que realizar otras actividades de la *extraenseñanza*, por ejemplo, hacerse cargo de vigilar en la puerta la llegada de todos los alumnos de la escuela (98 en total), solía dejar trabajo al grupo ‘*fusionado*’ para que lo realizaran solos. La maestra Diana me explicó que si bien la hora de entrada es a las 08:00 a.m. hay alumnos que ‘*suelen llegar hasta 40 minutos después porque viven lejos y van caminando*’. Por lo cual, la maestra Diana debe esperar ese tiempo en la entrada. Además, ella me refirió que ‘*no había problema, los niños trabajaban bien*’ (refiriéndose a que el grupo ‘*fusionado*’ trabaje, aunque ella no esté presente). En esa ocasión, el grupo trabajaba simultáneamente con actividades diferenciadas sin la presencia de la maestra. Los alumnos de 5° año trabajaban el tema “Difundir acontecimientos a través de un boletín informativo” y los de 6° año “Escribir un reportaje sobre tu localidad” los cuales corresponden a las páginas 64 y 42 de los LTG de Español para el 5° y 6° grado respectivamente y a las cuales la maestra se refirió como ‘*El Boletín*’ y ‘*La Entrevista*’.

Aunque las actividades son diferentes, puesto que cada una corresponde a los LTG para cada grado, la maestra Diana previamente había colocado los LTG del quinto y sexto año sobre una mesa para que los alumnos tomaran de manera indistinta los libros, es decir, un alumno de sexto podía agarrar el de quinto y uno de quinto el de sexto. Le pregunté a Javier porque había tomado uno de sexto, si él era de quinto. Me contestó que para esta actividad ‘*la maestra los dejaba elegir el que quisieran*’. En entrevista la maestra Diana me explicó que ‘*el propósito de dejar los libros de esa manera es que los alumnos pudieran buscar cualquier información, sin importar el grado del libro, para realizar el guion de una entrevista o un boletín en sus cuadernos*’.

Con la misma actividad la maestra Diana también trabaja específicamente con un sólo grado. Cuando la maestra regresó con su grupo, después de haber permanecido

en la entrada de la escuela, les pidió que se sentaran en la mesa del grado al que pertenecieran. Con los alumnos ahora en sus respectivos lugares de 5° o 6° año, la maestra se dirigió al 5° año, comenzó a caminar alrededor de la mesa, viendo desde arriba los cuadernos de sus estudiantes, preguntando a los alumnos cómo iban. Le contestaron algunos, que *'todavía les faltaba'*. Les dijo: *'apúrense, niños'*. Después, la maestra comenzó a caminar alrededor de la mesa de 6° para preguntarles cómo iban. Todos contestaron al unísono que ya habían terminado. De tal forma, la maestra Diana reconoce la diferencia de ritmos de los grados, constata quiénes terminan y con qué grado puede continuar trabajando. Por lo tanto, la maestra decidió sentarse con el 6° año y comenzó a preguntarles: *'a ver, platíquenme, ¿qué es la entrevista?'* Poco a poco iban contestando, uno por uno, lo que habían escrito en sus cuadernos.

La maestra, volteando a ver un cuaderno de un alumno de 6°, notó que usó signo de exclamación en lugar de interrogación en una pregunta del guion para *'La Entrevista'* que había escrito. Al notar el error, la maestra se dirigió a todos, al 5° y 6° año, y les dijo: *'eso ya lo vieron, hasta vino en el examen ((primera evaluación trimestral)) que hicieron la semana pasada y también lo tuvieron mal'*. Continuó: *'acuérdense, niños, para preguntar usamos el signo de interrogación ¡Es muy importante!'*. Aunque el error haya sido de un alumno de 6° año y en ese momento el trabajo es diferenciado y atiende específicamente al sexto año, la maestra Diana conoce los avances y necesidades del grupo *'fusionado'* al reconocer que sus alumnos tienen dificultad para distinguir qué signo ortográfico usar cuando se realizan preguntas. Por lo tanto, la maestra realizó su explicación para ambos grados de 5° y 6° año. En otras palabras, la maestra Diana expone y pone en común conocimientos necesarios para todos sus alumnos; por lo tanto, el trabajo con los niños del grupo multigrado lo vuelve colectivo.

Después, la maestra dirigió nuevamente su atención al 6° año y continuó preguntando: *'¿qué se utiliza para una entrevista?'* Contestaron al unísono y en voz alta: *'notas y grabadora, maestra'*. Siguió la maestra: *'¿para qué nos puede servir una entrevista?'* Contestaron: *'para conocer, maestra'*. Todos participaban. La maestra continuó: *'¿qué preguntas podemos usar?'* Algunos iban diciendo lo que escribieron en sus cuadernos. Unos alumnos del 5° año, como Javier, prestaban atención a lo que respondían sus compañeros de 6°. Otros, coloreaban su dibujo, parte de la actividad de *'El Boletín'*.

Cuando terminó esta actividad con los de sexto año, la maestra se paró de la mesa y se dirigió con los de quinto, se sentó con ellos y les preguntó: *'¿qué es el boletín?'*

y *¿para qué sirve?* Al ver que no le contestaron, la maestra le pidió el cuaderno a una alumna y en voz alta fue leyendo el boletín que ella había escrito. Lo hizo sobre sobre “La galaxia”. Después leyó el de Javier, quien lo hizo sobre la evolución de los caballos. Cuando leyó estos dos boletines, les preguntó: *‘¿están correctos los boletines de sus compañeros?’* Hubo desacuerdo, pues unos contestaron que sí y otros que no. La maestra, dirigiéndose a un alumno que había dicho que no, le pidió que le explicara por qué. El alumno sólo contestó *‘no sé, maestra’*. Entonces, dirigió su atención a una alumna que había dicho que sí. Le pidió que le explicara porque había dicho que sí. La alumna dijo: *‘sí estaba bien el trabajo de sus compañeros porque les estaban informando, por ejemplo, cómo fue la evolución de los caballos’*.

Después, la maestra, dirigiéndose a todo el quinto año, les dijo que ambos estaban bien, *‘para eso servía el boletín, para informar sobre algún tema’*. Les pidió que le fueran enseñando uno a uno su trabajo. La maestra comenzó a leerlos en voz baja e iba calificándolos. Cuando los alumnos iban pasando, les pidió fueran por su cuaderno de matemáticas para revisarles la tarea.

Mientras calificaba la actividad y la tarea de matemáticas de 5° año, los niños de 6° permanecían en sus asientos, platicando entre ellos, después comenzaron a levantarse y a jugar alrededor de veinte minutos. La maestra los veía a momentos, sin decir nada, mientras terminaba de calificar a los de 5° año. Pareciera ser un acuerdo entre ellos, para que la maestra pueda trabajar con un grado mientras el otro juega si es que ya terminó su actividad. Javier seguía trabajando en su boletín sobre la evolución de los caballos, aunque ya se lo había calificado la maestra. Me dijo que: *‘por puro gusto, iba a dibujar otro caballo’*.

En la descripción anterior puede identificarse que la maestra distingue en qué momentos es apropiado trabajar con sus alumnos de forma específica, simultánea, diferenciada o en común. La maestra diferencia cuando un grado requiere más atención y quiénes tienen permitido levantarse y jugar. Los alumnos están expuestos y pueden participar en lo que enseña la maestra, aunque sea de un grado que no sea el suyo. Por ejemplo, Javier, quien prestaba atención a las respuestas de sus compañeros de 6° año. Además, en el trabajo de enseñanza de la maestra median los conocimientos que tiene sobre sus alumnos (Luna, 1997), así como de las demandas planteadas por cada programa para los grados de su grupo (Arteaga, 2011) como en el caso de la explicación sobre los signos de puntuación que la maestra realizó para ambos grados.

El trabajo de enseñanza en grupos multigrado está condicionado a los recursos en los que los maestros se apoyan; en cómo tratan los contenidos; en cómo distribuyen la atención para los alumnos de los diferentes grados del grupo; en cómo combinan el trabajo que ellos dirigen con el que los niños realizan solos. Igualmente, el trabajo de enseñanza está imbricado a la experiencia escolar que los maestros generan ante ese reto. Sin embargo, destaco que las acciones de la maestra Diana o las posibilidades favorables que genera son a pesar del predominio del modelo escolar unigrado, pues si se contara con el apoyo curricular adecuado para el multigrado, su trabajo de enseñanza tendría menos dificultades.

Como parte de las complejidades que se muestran en este caso, distingo cómo la maestra se basa de manera importante en los Libros de Texto Gratuito diseñados para el unigrado para marcar los temas que desarrolla con cada grado del grupo de 5° y 6° año. Asimismo, la maestra recurre a los ejercicios que indican los LTG para que sus alumnos puedan continuar con las actividades casi por su cuenta; lo cual potencializa la indagación, reflexión y análisis de los alumnos, y así, aprovechar el recurso del tiempo para la enseñanza y atender a un grado o viceversa; aunque suele perderse tiempo cuando la maestra pasa de un grado al otro. Esta organización de la enseñanza de la maestra Diana propicia que los alumnos jueguen o se levanten sin permiso expreso o directo, lo cual le facilita a ella continuar con su trabajo con alguno de los grados. Además, tanto levantarse a jugar o trabajar solos, posiblemente son prácticas adquiridas y socializadas por y entre los alumnos a lo largo de su trayectoria en la escuela en la que siempre han compartido con otro grado. Son formas, las cuales, de acuerdo con Paradise (2010), las entiendo aquí como acciones independientes que los alumnos han aprendido y se han apropiado como producto de interacciones sociales y culturales propias de las condiciones y el contexto escolar multigrado.

Trabajar de esa forma también se debe en parte a la falta de propuestas pedagógicas, curriculares y materiales que guíen las actividades de la enseñanza hacia formas conjuntas y comunes para el multigrado, lo cual ocasiona la *fragmentación de los contenidos* (Mercado, 2006 y Arteaga, 2011) y en ocasiones la permanencia prolongada de algún grado sin atención directa de la maestra Diana. Asimismo, considero que trabajar de esta forma tiene que ver con la experiencia previa de la maestra, que antes de trabajar con el grupo '*fusionado*', solo había tenido a su cargo grupos unigrado, lo cual la maestra Diana lo expresó como una complicación:

Es muy muy complicado para ver más o menos (el temario completo de los grados del grupo), porque yo nunca había trabajado así de esa forma, que sean dos (grados). Siempre ha sido individual, un sólo grupo (grado) (Diana 250219).

Aunque esa experiencia de la maestra Diana puede explicar la inclinación a trabajar de forma separada con el grupo '*fusionado*', resalto la preponderancia y el predominio de las demandas curriculares diseñadas para el unigrado frente al trabajo de enseñanza con grupos multigrado.

No obstante, los niños están expuestos y se interesan en la actividad que hace la maestra con los otros; observan y escuchan lo que ella expone y explica, aunque sean temas de un grado que no sea el suyo, pues ambos grados son partícipes del conocimiento que se está generando. También la maestra explicita información conjuntamente cuando reconoce que ambos grados la requieren, lo que potencializa seguir afirmando y repasando temas vistos en grados inferiores al estar en contacto con conocimientos de grados superiores y viceversa.

Otro aspecto que destaco es que en las veces en que se observaron las clases de la maestra Diana, ella solía trabajar una materia a lo largo de la jornada escolar, adaptando así las necesidades de su grupo de 5° y 6° año a la distribución de las horas que estipula el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011, p. 78):

'Es difícil hacer que coincida el horario de los dos grupos (grados) para las actividades. Si bien los realizo (los horarios) al comenzar el año, es sobre la marcha cómo veo si me funcionan o no. Los horarios los tengo que elaborar con referencia a los planes, programas, actividades señaladas y la ruta de mejora, y los elaboro de manera semanal, mensual y anual. Si bien estos horarios o calendarios ya vienen señalados en los planes de estudio, es muy difícil que así sean realizados' (Diana 210219).

Modificar '*sobre la marcha*' las horas y momentos para ver los temas de los programas de estudio para los grados del grupo '*fusionado*' le permitía a la maestra evitar recortes a los programas y ampliar el contenido de las lecciones. No obstante, los maestros en escuelas o con grupos multigrado, así como en el unigrado, difícilmente pueden cubrir en el año escolar los contenidos de cada grado; lo cual ha sido documentado por autoras como Mercado (2006) y Arteaga (2011). En ese tenor, las autoras refieren que los maestros en escuelas o con grupos multigrado, así como en el monogrado, adaptan el currículum, seleccionan y tratan los contenidos programáticos

con base en las características de los grupos multigrado, lo cual los maestros resuelven cotidianamente según los criterios diversos.

Si bien del trabajo con grupos multigrado devienen complejidades como la adaptación a los planes y programas de estudio diseñados para unigrado, por ejemplo, la necesidad de diferenciar o colectivizar el trabajo entre los grados del grupo; la incorporación de los cambios señalados por las reformas, como los clubs y la evaluación trimestral; simultáneamente continuar con las actividades de la *extraenseñanza*, como cuidar la entrada de los alumnos; la maestra Diana pone en marcha recursos adquiridos en su experiencia, a la vez que genera nuevos frente a la imposición del modelo escolar unigrado en el multigrado.

Entre los recursos, distingo la necesidad de la maestra de conocer los ritmos variantes sus alumnos. Sin ese conocimiento carecerían de sentido las adaptaciones y modificaciones que ella realiza al momento de su trabajo con el grupo '*fusionado*'. En ese sentido, cobra importancia para el despliegue de su trabajo las actividades que requieren una mínima intervención de su parte; apoyarse de actividades que consigue por internet; permitirles a sus alumnos que en ocasiones se levanten o se sienten donde lo deseen. Son dinámicas que propicia la maestra y de las cuales se vale para conseguir trabajar con un grupo '*fusionado*'.

Igualmente, de este tipo de dinámicas los alumnos pueden aprender de los otros y se abren posibilidades para ellos; como aprender a trabajar si la maestra no está presente; realizar sus actividades solos o levantarse al escritorio de la maestra por la copia con la siguiente actividad sin necesidad de que se los indique directamente; reforzar conocimientos de grados mayores o viceversa; o estar expuestos a los conocimientos de otro grado y participar en lo que enseña la maestra.

De tal forma, la interacción de un grado con el otro crea posibilidades de intercambio entre pares para mejorar los procesos de enseñanza. Esas condiciones de trabajo entre dos grados ayuda a la colaboración entre los niveles o en este caso entre los grados del 5° y 6° año y permiten el avance en términos de reflexión y resolución de las tareas educativas. Así se crean posibilidades para la atención de los alumnos en grupos reducidos y permiten una colaboración fructífera.

Por lo tanto, del trabajo de la maestra Diana, como del de los alumnos del grupo '*fusionado*' se trazan potencialidades y recursos que abren las posibilidades para la enseñanza en la escuela multigrado. Sin embargo, las complejidades se suman a este

tipo de educación cuando se agregan a las actividades del aula, las de las normatividades emergentes.

3.1.3 Combinar la enseñanza en el aula del grupo ‘fusionado’ con otras tareas

Durante casi una semana, del 18 al 21 de febrero de 2019, en que la maestra tuvo que aplicar unas pruebas, intercaló actividades de la enseñanza que demandaran poca intervención de su parte *‘para poder avanzar’* con la realización de un examen. Así lo refirió la maestra Diana:

Pues ahorita terminan con sus actividades (el grupo de 5° y 6°), puedo avanzar así más en esto (continuar aplicando la prueba), necesito sentarme bien a explicarles (el examen). Entonces, de lo que ya hemos visto, (les dejo) actividades, porque me toma un buen de tiempo (aplicar la prueba). Así es cuando son esas actividades ((de las normatividades emergentes)), por ejemplo, esta es una semana la que se lleva, ahorita ya le avancé un poquito, pero me falta todavía el otro grupo, el de sexto. Entonces, sí, lleva un buen de tiempo y digo, mejor ahorita (repasamos) lo que hemos visto, reforzamos, para que yo también avance (Diana 190219).

En esos días, a lo largo de la jornada escolar, el grupo *‘fusionado’* realizó actividades diferenciadas con los Libros de Texto Gratuitos (LTG) según su grado, es decir, la maestra trabajaba temas distintos con cada grado por separado, aunque generalmente con la misma materia; y de refuerzo, sin distinción de complejidad para ambos grados, como sopas de letras y crucigramas. El primer día, el 6° año trabajó el tema de “Civilizaciones mesoamericanas y andinas” página 56 del LTG de Historia. La actividad consistió en contestar las preguntas del LTG y elaborar un resumen en sus cuadernos. Simultáneamente, los alumnos de 5° año realizaban una sopa de letras con título “Mesoamérica”.

Al día siguiente la maestra Diana les indicó a los alumnos de 6° año que trabajaran los temas “¿Dónde están los semáforos?” página 91 y “Un plano regular” página 92 del LTG de Matemáticas. A los niños de 5° año les dejó una actividad en fotocopias titulada “Localizando coordenadas” que al unir los puntos forman una figura para colorearla. Cuando los alumnos del grupo iban terminando su respectiva actividad, continuaban con actividades comunes en fotocopias, como colorear por multiplicaciones y sopas de números. Las hojas se encontraban sobre el escritorio de la maestra y los alumnos se levantaban para tomarlas.

Otro día trabajaron en Ciencias Naturales. La maestra le pidió al 5° año que sacaran su LTG de Ciencias Naturales y leyeran la página 119 “La conducción del calor y su aprovechamiento” y después de leerlo hicieran un resumen en su cuaderno. Con el 6° año indicó que sacaran su LTG, también de Ciencias Naturales, e intentaran hacer el experimento “¡Dame una palanca y moveré al mundo!” de la página 102.

Para intentar realizar el experimento, los alumnos de sexto comenzaron a levantarse de su lugar para buscar un tubo y colocarlo entre unos tabiques a manera de lograr una balanza, uno a uno, se iban sentado en los extremos del tubo para ver qué lado se inclinaba más. Realizada la actividad, la maestra, quien los observaba desde su escritorio mientras aplicaba las pruebas, les dijo que ahora tenían que regresar a su libro de texto, leer las preguntas que ahí estaban y contestar lo que les pedían. Los niños de quinto veían con atención lo que sus compañeros de sexto hacían.

Después colgaron unas cubetas en los extremos del tubo y dentro de ellas colocaron unas mochilas para saber cuál pesaba más. Nuevamente los niños de quinto observaban lo que realizaban sus compañeros de sexto. La maestra Diana me refirió que *‘no podían hacer juntos los experimentos (el 5° y 6° año), como suele hacerlo, porque tiene que cuidarlos a todos y realizarlo de esa forma le requiere más atención’*. Además, debido a que aún le faltaba aplicar la prueba a los de sexto, *‘debía darle prioridad a terminar los exámenes porque necesita subir las calificaciones al sistema’*. Por lo tanto, alternadamente, la maestra aplicaba los exámenes individuales; vigilaba el experimento que realizaban los de sexto; revisaba que los del 5° año terminaran su actividad; contestaba dudas sobre las actividades dejadas e iba calificando los cuadernos del grupo.

Otro día, la maestra le pidió al 5° año que sacaran su LTG de Formación Cívica y Ética y lo abrieran en la página 94 con el tema de “Discriminación”. Les indicó que lo leyeran, luego copiaran un párrafo de su elección en su cuaderno y después contestaran las preguntas señaladas en la página 97. Les puso un ejemplo: *‘en el salón, ¿ustedes qué ven que sea discriminación?’*, seguido de un *‘piénsenlo, lean y hacen su actividad’*. Con el 6° año trabajaron el tema de “Derechos y obligaciones de los estudiantes en la escuela” página 124 del LTG de Formación Cívica y Ética, les pidió que primero lo leyeran, después en su cuaderno escribieran cuáles son los derechos y obligaciones de los estudiantes en la escuela y cuando terminaran le avisaran para darles una cartulina. Formaron dos equipos de cuatro integrantes cada uno. Un equipo escribió en su

cartulina cuáles son los derechos y el otro cuáles son las obligaciones para después pasar a exponer.

La maestra se paraba entre las aplicaciones de los exámenes a preguntarle a su grupo cómo iba, si tenían dudas o para aclarar y repetir las indicaciones de las actividades. También los alumnos cuando tenían dudas se dirigían a ella y le pedían que le explicaran de nuevo. Cuando el grupo tuvo sus clases de educación física e inglés, fueron momentos que eran aprovechados por la maestra para continuar con la aplicación de la prueba.

La prueba que la maestra realizó lleva por nombre Sistema de Alerta Temprana (SisAT). Se introduce a las escuelas de educación básica del país en el año 2017 y sobrevive a la reforma educativa del sexenio anterior (2013-2018) que fue derogada en el 2019 del siguiente sexenio. SisAT es un examen diagnóstico y exploratorio que evalúa la lectura en voz alta, la realización de un texto escrito y una serie de problemas aritméticos. La prueba se aplica a nivel nacional para educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y es obligatoria. Se realiza en dos momentos durante el ciclo escolar¹⁵, a principios (diagnóstico) y a mediados (exploratoria)¹⁶. Además, la evaluación es individual, oral y corresponde un tipo de prueba según el grado escolar. La prueba se compone por los siguientes momentos: preparación de los maestros aplicadores; aplicación de la prueba; conglomerado de resultados y discusión en el Consejo Técnico Escolar (CTE).

El cuadernillo de la prueba es por alumno y está compuesto por 6 páginas: 1. Portada; 2. Una lectura asignada según el grado escolar al que está dirigida la prueba y corresponde a materiales de lectura publicados por la SEP; 3. Una serie de cinco preguntas de comprensión referentes a la lectura; 4. Producción de textos escritos; 5. Cuadro de ítems para la evaluación del texto escrito y 6. Cálculo mental con diez problemas aritméticos. De estas seis hojas las maestras llenan tres. Adicionalmente las maestras que aplican la prueba necesitan tres actas (una para cada parte de la prueba) y conglomerar ahí los resultados de cada examen. La maestra aplicó 19 pruebas en total, 10 para el 5° año y nueve para el 6° año. La maestra debió llenar tres de las seis

¹⁵ En México, el año escolar consta de 10 meses hábiles y dos meses de descanso. El ciclo escolar comienza a finales de agosto y termina a principios de julio. El calendario escolar es creado por la SEP. Éste se aplica a escuelas preescolares, primarias y secundarias, algunas de educación media superior y educación normal. A partir del ciclo escolar 2018-2019 se dividió en tres trimestres (septiembre-noviembre, diciembre-marzo y abril-junio). Con el ciclo escolar 2019-2020 se modificó el calendario escolar con 190 días efectivos de clases lo cual puso fin al uso de dos calendarios escolares, el de 185 días o el de 195 días, utilizados en los últimos dos años.

¹⁶ La evaluación observada durante el trabajo de campo corresponde a la segunda aplicación.

páginas del cuadernillo, siendo un total de 57 páginas las que llenó. Más las seis hojas finales en donde se aglomeran los resultados individuales y son las que se suben a la base de datos. La maestra requiere un total de 114 hojas de las cuales llenó 63 para esta aplicación (exploratoria). El material debe ser previamente descargado de la página web <http://dgdge.sep.gob.mx/sisat/> e impreso o fotocopiado por el docente aplicador.

Los resultados de las actas son subidos (dato por dato) a un ejecutable de Excel “Aplicación informática del SisAT” que debe ser previamente descargado. Los datos se sistematizan con base en la sumatoria de las respuestas correctas y se clasifican por “Nivel Esperado”, “En desarrollo” y “Requiere Apoyo”¹⁷. La evaluación no es sumatoria en el sentido de que no se agrega o promedia a las calificaciones de las boletas de los alumnos. Finalmente, los resultados generales de la escuela son presentados en el CTE para su discusión y valoración.

A continuación, describo cómo procedió la maestra Diana para la aplicación de la prueba. Para prepararse la maestra Diana refiere que aleja su escritorio de los alumnos para que no escuchen lo que contestan sus compañeros durante el examen. Generalmente su escritorio se encuentra al lado de las mesas en donde trabaja con su grupo. La maestra llama uno a uno a los niños de quinto año para realizar su examen. Cuando el alumno se sienta frente a la maestra, ella comienza a llenar los espacios de la portada del cuadernillo. Estos espacios a llenar son: nombre de la escuela, grado, grupo (A, B, C) turno, nombre del profesor (a), nombre del alumno y fecha de la aplicación. En el cuadernillo, además, viene señalado el ciclo escolar, el número de aplicación y el grado al que corresponde.

Cuando la maestra termina de llenar los datos de la portada, le dice a alumno que le va a dar una hoja la cual corresponde a la segunda página del cuadernillo. Le explica que esta hoja tiene una lectura que debe leer en voz alta y después le hará unas preguntas. Además, le menciona: *‘no importa si te trabas o si te tardas’*. La maestra escucha atenta lo que va leyendo y no hay tiempo límite. Entonces, el alumno toma la hoja y comienza a leer *El truco de Alejandro*:

¹⁷ En cada parte de la prueba, la clasificación se basa en ítems que indican los elementos para tener en cuenta para calificar. Para la evaluación de lectura y escritura le corresponde a cada uno un tabulador con 18 indicadores. Referente a matemáticas (10 preguntas) se suman las correctas.

El truco de Alejandro

Cuando la gente piensa en los magos, lo primero que se le viene a la cabeza es, por supuesto, lo que podría hacer si tuviera poderes mágicos, inalcanzables para la mayoría de los mortales. ¡Abracadabra!: cosas que aparecen y desaparecen. ¡Tachaaaan!: objetos que cambian de forma. ¡Alakazam!: cosas que vuelan, desafían las leyes de la gravedad y se desplazan de un lugar a otro sin ser vistas. Los impresionantes juegos de manos y trucos de magia que practica cualquier mago forman parte de una antiquísima tradición de brujos e ilusionistas. Durante siglos, en todo el mundo, magos de todas clases han asombrado a la gente haciendo cosas que parecen imposibles, y al hacerlo ¡bien que se han divertido! La mayoría de los mejores trucos que seguimos practicando fueron inventados hace cientos (y hasta miles) de años. Según dice la leyenda, la magia se llama así porque es el arte de los magi, los sacerdotes de la antigua Persia. Pero la verdad es que los persas aprendieron todo lo que sabían de los egipcios, y también que los trucos de magia proceden de todas las partes del mundo. A lo largo de la historia se han presentado algunos trucos que han sido totalmente irrepitibles. Y aquí va un ejemplo: la historia del rey Gordias y su famoso nudo. El rey Gordias fue un monarca que inventó el nudo más complicado del mundo: tan complicado que nadie, ni el mago de la corte, pudo deshacerlo. En una ocasión, Alejandro Magno, el gran conquistador de Macedonia, fue a visitarlo y supo de una profecía que afirmaba que aquél que lograra deshacer el nudo llegaría a ser rey de Asia. Alejandro desenvainó su espada y cortó el nudo: y la profecía se cumplió, pues Alejandro llegó a gobernar en gran parte de Asia.

Janice Eaton Kilby y Terry Taylor,
El libro de trucos de magia de aprendiz de brujo.
México, SEP–Océano RBA, 2005

El alumno termina de leer en voz alta y le regresa la hoja con la lectura a la maestra. Ahora ella le dice que le va a hacer 5 preguntas y le indica que las tiene que ir contestando en voz alta. La maestra le lee una a una las preguntas del cuadernillo. Lo que va respondiendo el alumno, la maestra lo tiene que ir escribiendo en los espacios en blanco. La maestra está atenta escuchando y escribe simultáneamente la respuesta en los espacios correspondientes. Si el alumno tarda en contestar (más de un minuto), la maestra le lee nuevamente la pregunta. Esta página corresponde a la tercera del cuadernillo:

1. ¿De qué trata la lectura?
Hace miles de años existía la magia. Un mago hizo un nudo
2. ¿Qué trucos hacen los magos?
Hacer que las cosas vuelen, desaparezcan
3. ¿Qué hizo el rey Gordias?
Hizo un nudo que nadie pudo desatar
4. ¿Por qué querían deshacer el nudo del rey Gordias?
Porque la profesía quien lo desatara sería el Rey.
5. ¿Alejandro hizo un truco? ¿Cuál?
Si, el desasher un nudo.¹⁸

Cuando la maestra termina de escribir lo que contestó el alumno, se basa en el cuadro de “Componentes e indicadores”¹⁹ de la lectura para calificar. La maestra Diana usa su lápiz para indicar los puntos que después sumará. El cuadro de “Componentes e indicadores” es un tabulador que va de los ítems I-VI (que son los elementos para tener en cuenta) donde se indica el 3 como lo máximo a obtener, 2 como lo medio y 1 como lo mínimo para cada ítem: I. La lectura es fluida (3); La lectura es medianamente fluida (2); No hay fluidez (1). II. Precisión en la lectura (3); Precisión moderada en la lectura (2); Falta de precisión en la lectura (1). III. Atención en todas las palabras complejas (3); Atención en algunas palabras complejas que corrige (2); Sin atención a palabras complejas (1). IV. Uso adecuado de la voz al leer (3); Uso inconsistente de la voz al leer (2); Manejo inadecuado de la voz al leer (1). V. Seguridad y disposición ante la lectura (3); Seguridad limitada y esfuerzo elevado ante la lectura (2); Inseguridad o indiferencia ante la lectura (1). VI. Comprensión general de la lectura (3); Comprensión parcial de la lectura (2); Comprensión deficiente (1).

Éste y el otro cuadro de ítems para “Producción de textos” son indistintos para todos los grados. Con base en ese tabulador la maestra llena la “tabla de resultados”. Dependiendo de la suma de los puntos, la maestra indica en dónde se encuentra el alumno y puede ser “Nivelesperado” (15-18), “En desarrollo” (10-14) o “Requiere apoyo” (9 o -).

La maestra termina de calificar la lectura y le dice al alumno que ‘*van a seguir con matemáticas*’. Le explica que le ‘*va a ir haciendo unas preguntas y tiene que ir contestándolas*’. La maestra lee en voz alta uno a uno los problemas aritméticos (son 10 en total) y la respuesta del alumno es anotada por la maestra en el espacio correspondiente del cuadernillo para el 5° año:

¹⁸ Se fotografió la página del cuadernillo de donde transcribo este fragmento.

¹⁹ En la página 30 del *Manual Exploración* se especifican las particularidades de cada componente e indicador. En total suman 41 características.

Ma: Ahora te voy a hacer unas preguntas. Son de matemáticas ¿Sale?

Ma: ¿Cuál es el doble de cero punto veinticinco?

Ao: Cero punto cincuenta (La maestra escribe la respuesta).

Ma: ¿Cuánto es cuatro punto setenta más cero punto treinta?

Ao: ... Cuatro punto setenta ¿más qué?

Ma: (Repite) Cero punto treinta.

Ao: ... Cuatro punto cien.

Ma: Es cuatro punto setenta más cero punto treinta.

Ao: ... (No contesta) /Viendo sus manos/ (La maestra escribe cuatro punto cien).

Ma: (Lee la siguiente pregunta) ¿Cuánto es dos quintos más un quinto?

Ao: ... mmm.

Ma: (Repite) Dos quintos más un quinto.

Ao: ... (No contesta) /Viendo sus manos/.

Ma: Dos quintos más un quinto. (Repite nuevamente mientras le enseña el problema aritmético en una tarjeta)

Ao: ¿Tres quintos? /Cara de duda/ (La maestra escribe la respuesta y agrega 1V en el cuadernillo).

Ma: ¿Cuánto es dos tercios menos un tercio? Dos tercios menos un tercio (Repite).

Ao: ... Un tercio. (La maestra escribe la respuesta)

Ma: ¿Qué número sigue en esta serie?: cuatro, ocho, dieciséis, treinta y dos. ¿Cuál sigue? Cuatro, ocho, dieciséis, treinta y dos (Repite) {tono pausado}.

Ao: ... Treinta y seis. (La maestra escribe la respuesta).

Ma: Tengo quinientos ochenta y nueve. ¿Cuánto falta para mil?

Ao: ... Quinientos once. (La maestra escribe la respuesta).

Ma: ¿Ciento veinte entre cuatro?

Ao: ... (No contesta).

Ma: (Repite) ¿Ciento veinte entre cuatro?

Ao: ...

Ma: (Repite nuevamente) ¿Ciento veinte entre cuatro?

Ao: ... Treinta. (La maestra escribe la respuesta).

Ma: ¿Cuánto es un medio más un cuarto? ... ¿Un medio más un cuarto? (Repite).

Ao: ...

Ma: ¿Un medio más un cuarto? (Repite nuevamente mientras le enseña el problema aritmético en una tarjeta) {tono pausado}

Ao: ... Seis octavos. (La maestra escribe la respuesta y agrega 1V en el cuadernillo).

Ma: ¿Un entero menos tres cuartos? (Repite) ¿Un entero menos tres cuartos?

Ao: ... (No contesta).

Ma: ¿Un entero menos tres cuartos? (Repite nuevamente) {tono pausado}

Ao: ¿Un cuarto? /Cara de duda/ (La maestra escribe la respuesta).

Ma: ¿Cuánto es ocho punto nueve menos cero punto tres? (Repite) Ocho punto nueve menos cero punto tres.

Ao: ... Ocho punto nueve ¿menos qué?

Ma: (Repite) Cero punto tres.

Ao: ...

Ma: (Repite nuevamente) ¿Ocho punto nueve menos cero punto tres?

Ao: ... ¿Ocho punto seis? /Cara de duda/ (La maestra escribe la respuesta).

Ma: Muy bien. Ve a tu lugar. Gracias. Dile a ... Gael que venga.

Ma: maestra Diana/Ao: alumno de 5° año
180219

Si la maestra nota que el alumno tarda mucho en contestar (más de un minuto), le enseña el problema en una tarjeta (10x10 cm). Con anterioridad a la aplicación la maestra había elaborado las 10 tarjetas *correspondientes a cada problema y las ‘tenía a la mano en caso de necesitarlas’*. La maestra refiere que la idea de enseñarles las

tarjetas es, además de ayudarles a distinguir visualmente el problema aritmético, poder identificar si los alumnos tienen alguna dificultad para ver (eran aproximadamente 50 cm de distancia entre el alumno y la ficha). Entonces, la maestra pone atención si se acercaban para verla o si entrecerraban sus ojos. Si los alumnos contestaban solo cuando se les enseñaba la tarjeta, la maestra escribe en el cuadernillo “1V”.

Esta parte de la evaluación corresponde a la página 6 del cuadernillo “Cálculo mental” y está conformada por tres partes. 1. Un cuadro que contiene el número del problema (del 1 al 10); las preguntas aritméticas; el espacio para las respuestas y los espacios para indicar si necesitó apoyo visual (1V). 2. Un cuadro que señala 1 (“Respuesta correcta sin presentación visual”); 1V (“Respuesta correcta con presentación visual”) y 0 (“Respuesta equivocada”). 3. Una “Tabla de resultados” donde la maestra coloca la sumatoria según las respuestas correctas y puede ser “Nivel esperado” (8-10), “En desarrollo” (5-7) o “Requiere apoyo” (0-4). Posteriormente, la maestra Diana suma el número de respuestas correctas para colocarlo en el tabulador “Tabla de resultados”. Finalizada esta parte del examen la maestra Diana le indica al alumno que ya se puede ir a sentar a su lugar. La maestra Diana llama al siguiente estudiante.

Mientras la maestra realiza estas pruebas individualmente con los de quinto, alterna y se levanta con su grupo para preguntarles cómo iban con las actividades que les dejó. Como los de sexto ya habían terminado, la maestra fue por unas hojas a su escritorio, regresó con ellos y las repartió a cada uno. Les pidió que escribieran una noticia sobre un hecho importante que haya sucedido en la escuela. Además, les dijo que leyeran con cuidado las indicaciones, que llenaran los datos que se pedían y después escribieran. Esta parte corresponde a la página 4 del cuadernillo “Producción de textos escritos” para sexto año:

Fecha: 18 de febrero del 2019
Nombre: Héctor Yael Acevedo Ríos

A tu grupo le toca elaborar el periódico escolar y a ti te pidieron una noticia sobre deportes o sobre un hecho importante que haya pasado en la escuela o comunidad.

Escribe la noticia.

Aparecieron dos iguanas y fueron adoptados por Los niños de 6° grado con los nombres piter languila y gocila²⁰

Esta hoja contiene los siguientes datos: fecha, nombre, las indicaciones dirigidas al alumno referente a lo que debe tratar la producción de su texto escrito y un espacio específico para escribir. Esta hoja es llenada (fecha, nombre y producción del texto) solamente por el alumno. Esta parte de la prueba ya había sido hecha por todo el quinto año con anterioridad a la observación de estas clases:

Fecha: 15 de febrero de 2019
Nombre: Andrea Briseño Mejía

En tu salón platicaron sobre una situación que podría mejorar en tu escuela.

Redacta una carta para solicitar una mejora de alguna situación de tu escuela que a ti te gustaría que cambiara.

que la escuela esté reparada de aquí a una semana porque Ya extraño Ya la otra escuela Y que pongan Mas Juegos para divertirse.²¹

Para evaluar la producción de textos escritos, la maestra se guía por otro cuadro de “Componentes e indicadores”²² el cual es un tabulador que va de los ítems I-VI (que son los elementos a tener en cuenta para calificar) donde se indica el 3 como lo máximo a obtener, 2 como lo medio y 1 como lo mínimo para cada ítem: I. Es legible (3); Es medianamente legible (2); No se puede leer (1). II. Cumple con su propósito comunicativo (3); Cumple parcialmente con su propósito comunicativo (2); No cumple con su propósito comunicativo (1). III. Relación adecuada entre palabras y entre oraciones (3); No relaciona correctamente algunas palabras y oraciones (2); No relaciona palabras ni oraciones (1). IV. Diversidad del vocabulario (3); Uso limitado del

²⁰ Se fotografió la página del cuadernillo de donde transcribo este fragmento.

²¹ Se fotografió la página del cuadernillo de donde transcribo este fragmento.

²² En la página 47 del *Manual Exploración* se especifican las particularidades de cada componente e indicador. En total suman 39 características.

vocabulario (2); Vocabulario escaso o no pertinente (1). V. Usa los signos de puntuación (3); Utiliza algunos signos de puntuación (2); No utiliza signos de puntuación (1). VI. Ortografía correcta (3); Uso de algunas reglas ortográficas (2); No respeta las reglas ortográficas (1).

Dependiendo del texto elaborado por el estudiante, la maestra se va orientando con base en este cuadro para sumar y calificar. En la “Tabla de resultados” la maestra coloca en dónde se encuentra el alumno según el resultado de la suma de los puntos, los cuales pueden ser “Nivel esperado” (15-18), “En desarrollo” (10-14) y “Requiere apoyo” (9 o -). Si bien el grupo (5° y 6°) ya había elaborado su texto, la maestra aun no los había calificado.

Los siguientes días la maestra Diana organizó de manera similar esta dinámica para la aplicación de la prueba. Alejar su escritorio, dejar actividades en los LTG y de refuerzo para el 5° y 6° año y paralelamente realizar las pruebas a quienes faltaban. Cuando terminó de aplicar las pruebas para el quinto año, comenzó con las de sexto.

Terminadas las pruebas la maestra tiene que vaciar todos los datos en unas actas para aglomerar en ellas los resultados. Los datos con los que las llena corresponden a los colocados en las “tablas de resultados” de cada sección de la prueba de todos los cuadernillos. Las actas son indistintas para todos los grados y son tres: una para la toma de lectura, otra para la producción de textos escritos y la tercera para cálculo mental. La maestra Diana necesita 6 (tres para el quinto y tres para el sexto año). Cada maestra las llena a mano según el grado que atiende. Posteriormente, estos registros deben ser subidos a la base de datos. Dato por dato. Así lo explica la directora:

Cada maestra tiene su registro por alumno, tiene su prueba. Por ejemplo, en escritura y lectura tenemos la prueba y su evaluación, y en cálculo mental es una prueba y una sola hoja donde vamos registrando ahí los aspectos de las respuestas de los niños. El sistema (el ejecutable de Excel) lo tengo en mi computadora (Yessenia 250619).

La maestra Diana aplicó 19 pruebas en total. Además, la maestra debió llenar 3 de las 6 páginas del cuadernillo, siendo un total de 57 páginas las que llenó. Más las 6 hojas finales en donde se aglomeran los resultados individuales y son las que se suben a la base de datos. En total la maestra llenó 63 hojas para esta aplicación.

El jueves la maestra Diana terminó de aplicar las pruebas. Las demás maestras ya habían terminado. Ese día las maestras dejaron salir a los niños a la una de la tarde, hora y media antes de lo acostumbrado para quedarse a subir sus actas en la base de

datos que tiene la directora en su computadora. Me explica la directora que ella lleva su laptop porque ahí tiene el programa “Aplicación informática del SisAT”. Este programa es un ejecutable de Excel para computadoras de escritorio o portátiles y no es necesaria la conectividad a internet para usarlo. Entonces, la directora abre el programa, se sienta frente a su computadora y una por una de las maestras se sienta junto a ella para irle dictando los datos de sus 3 actas mientras la directora los captura en su computadora: *‘pasa una conmigo y ya me va diciendo sus resultados y yo los voy capturando’*.

En este programa, la directora, quien captura los datos, tiene que elegir a qué registro corresponde: Exploración de lectura, producción de textos o cálculo mental. Después tiene que ir capturando todos los datos que son: número de alumno, número de prueba (1 o 2), grado, nombre del alumno, y los puntos de cada tabla de resultados. El programa genera automáticamente la sumatoria y el nivel en que se encuentra el alumno (señalado en color rojo “requiere apoyo”, amarillo “en desarrollo” o verde “nivel esperado”). Tiene que ir guardando los cambios para salvar el archivo. Así lo explica:

Tú capturas el resultado de los componentes, te da un total y automáticamente el sistema (el ejecutable de Excel) te dice en qué nivel está (el alumno): Requiere Apoyo (RA), la segunda es alcanzó el Nivel Esperado (NE) y la otra es está En Desarrollo (ED). Y aquí están las evidencias que te digo, las rúbricas. Y de las lecturas y de todo, nosotras tenemos que imprimir todo el material. Las pruebas las mandamos a la supervisión. Porque la supervisión hace un concentrado de todas las escuelas (Yessenia 250619).

Son dos pruebas durante el ciclo escolar. Entonces, las maestras suben 15 actas la primera vez que realizan la prueba, ya que el primer grado no realiza la de “diagnóstico”. Para la segunda aplicación suben 18 actas, ya que la prueba se aplica a los 6 grados. Una vez capturadas todas las actas de los seis grados, la directora tiene que guardar el archivo que ha generado. Posteriormente la aplicación de Excel genera automáticamente las gráficas por grado. La directora imprime el documento de aproximadamente 30 cuartillas para presentarlo en sesión de Consejo Técnico Escolar. Este documento posteriormente formará parte de la relatoría que elabora la maestra a cargo del CTE. Con base en los resultados de la aplicación de la prueba SisAT, la directora explica se trazan las estrategias que forman parte de la Ruta de Mejora. Así lo refiere la directora Yessenia:

(La prueba) tiene que ver con la Ruta de Mejora que se hace al inicio del ciclo escolar. Y con las estrategias, se llama Estrategia Global de Mejora Escolar. Y mes con mes estamos actualizando los maestros. Tenemos, por ejemplo, esto nos sirve para identificar qué alumnos ya alcanzaron el nivel, no? y qué alumnos necesitan apoyo y cuáles de verdad están en proceso de alcanzar el nivel esperado. O sea, nos enfocamos en los rezagos que son los que requieren apoyo (Yessenia 250519).

Después, por indicaciones de la supervisora, la directora tiene que llevar en físico dicho documento a la supervisión porque se *'hace un concentrado de todas las escuelas'*. La supervisión se encuentra en la cabecera municipal, lo cual implica que la maestra Yessenia invierte de su tiempo y gasolina para entregarlo. El documento se regresa terminado el ciclo escolar y forma parte del archivo de la escuela.

Recordemos que durante las clases con el grupo *'fusionado'*, la maestra Diana simultáneamente aplicaba las pruebas. Cuando sus alumnos tenían alguna duda referente a las actividades que estaban realizando interrumpían a la maestra, lo cual sumaba tiempo que podían ser dos, cinco o hasta 10 minutos más del promedio estimado por el *Manual Exploración: 15 minutos por prueba* (SEP, 2018 p. 10). Para la maestra, alternar estas tareas le exigía organizar el recurso del tiempo de manera que pudiera aplicar la prueba a todos sus alumnos y no descuidar el trabajo de enseñanza con el grupo *'fusionado'*. La maestra refirió que comenzó las aplicaciones *'hace una semana y se ha tardado mucho porque tiene dos grupos (grados)'*; contrario a lo que plantea el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral del Nuevo Modelo Educativo 2017* (pp. 120-124), en el cual se sugiere evitar la carga administrativa asociada a la planeación y evaluación. No obstante, para el trabajo docente la aplicación de la prueba implica su *intensificación* en términos no sólo de tiempo, también de recursos materiales y administrativos, por los siguientes motivos.

Por un lado, al ser una prueba de carácter individual y oral requiere mucha atención de la maestra Diana dado que su trabajo de enseñanza no se detiene y es alternado entre aplicar la prueba y atender al grupo *'fusionado'*. Por otro, el material para esta prueba debe ser impreso o fotocopiado por las maestras de la escuela, tienen que descargar los manuales y el ejecutable de Excel, lo cual necesita conectividad a internet, y subir dato por dato, lo cual es un trabajo de índole burocrático. Los resultados deben ser impresos lo cual requiere de hojas, tinta e impresora, por no obviar el servicio de luz eléctrica. Además, la directora Yessenia refiere que *'mandan a imprimir la prueba* (los

cuadernillos) en una papelería cercana y es un gasto incluido en el cobro de cooperativa²³.

El recurso del tiempo para el trabajo de enseñanza es valioso y escaso (Rockwell, 2013), no obstante, debe ser administrado e intercalado por la maestra Diana para aplicar estas pruebas. La documentación de los resultados tiende a la “rendición de cuentas” y el trabajo burocrático. Referente al lenguaje plagado de tecnicismos, es evidente con solo mencionar que un examen de lectura, escritura y matemáticas lleva por nombre “Sistema de Alerta Temprana” y los maestros requieren de dos manuales que suman más de 100 páginas para aprender a aplicar una prueba.

La aplicación de pruebas de este tipo, entre muchas otras desarrolladas en las últimas reformas²⁴, refleja el exacerbamiento del control técnico, administrativo y del tiempo de los maestros al “racionalizar e intensificar su trabajo” (Apple, 1989, p. 47). Demanda una gran inversión de la jornada escolar y en consecuencia “la pérdida del tiempo para relacionarse con el propio campo profesional” (Apple, 1989, p. 49) (Tyack y Cuban, 2000). Es decir, el tiempo que demanda la aplicación del SisAT, es tiempo que podría dedicarse a otro tipo de actividades vinculadas a la enseñanza y no al llenado de documentos. Son exámenes que se interponen a las demandas reales de tiempo, de recursos e irrumpen agresivamente el trabajo de enseñanza en el aula, ya complejo para el unigrado, aún más en el multigrado ante la necesidad de atender las diversas demandas de cada alumno del grupo ‘fusionado’ de 5° y 6° año. Así lo expresa Rockwell (2013a):

Está comprobado que a mayor tiempo dedicado a la enseñanza académica, mejores son los resultados del aprendizaje. Sin embargo, se desperdicia tiempo en la logística y en los requerimientos formales de las nuevas reformas (documentación para gestionar y dar cuenta de la reforma, exámenes y evaluaciones excesivas) en lugar de dedicarlo centralmente a fortalecer el trabajo pedagógico de los maestros (p. 79).

Además, recupero, como un momento más de la prueba, el requisito de la presentación de los resultados en el Consejo Técnico Escolar. De acuerdo con Ezpeleta

²³ El cobro de cooperativa es de \$600 (el equivalente a 30 dólares americanos en 2019).

²⁴ De acuerdo con Pinto (2019) durante la primera década del 2000, desde diversas reformas, como la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), se implantó en el país un modelo educativo basado en la noción de competencias. En ese tenor, a lo largo de esa década, se modificaron los planes de estudio para la educación básica: para el preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria en 2009 y 2011. También, en 2008 con la llamada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) impulsada por el gobierno de Calderón se implementaron en el país procesos de evaluación estandarizada para docentes y alumnos.

(1990) en el CTE se presentan desafíos e implicaciones asociados a diversos elementos como la organización del trabajo y del poder burocrático. Por ejemplo, los maestros tienen que dar cuenta por escrito, con gráficas, llenado y entrega de documentos la aplicación y los resultados de la prueba. Por lo tanto, como lo plantea Ezpeleta (1990) “el maestro no agota su trabajo en el salón de clases, exclusivamente sometido a exigencias didácticas, sino que trabaja *en y para* la escuela, expuesto a normas administrativas y laborales que atraviesan y rebasan su actividad en el salón” (p. 15).

En este tenor, siguiendo a Tardif, *et. al.* (1991), Schön (1992) y Mercado (2002) el trabajo docente y la enseñanza constituyen factores clave de los procesos escolares. Se inscriben en contextos institucionales, de reformas y políticas educativas en momentos históricos específicos. Tienen lugar en condiciones materiales dadas, se articulan a contenidos curriculares, a los materiales educativos y se constituyen por las acciones, perspectivas y diversidad de los maestros y alumnos. Por lo tanto, imponer este tipo de normatividades emergentes dirigidas indiscriminadamente tiene afectaciones para el trabajo docente y de la enseñanza. En otras palabras, no hay consideración si la escuela labora en condiciones poco favorables después del sismo a causa de la desatención institucional; tener que desempeñar dos trabajos, como directora y maestra; solventar los gastos de tiempo y dinero que genera la aplicación de la prueba a costa de los padres de familia y las maestras; o trabajar con un grupo multigrado.

No obstante, las maestras manifiestan posibles significaciones sobre estas pruebas para su trabajo. Para la maestra y directora Yessenia, aunque le impliquen un ‘*desgaste*’ al ser ella la responsable de conglomerar los resultados en el ejecutable de Excel, llevar el archivo a la supervisión localizada en la cabecera municipal y hacer uso de sus recursos de tiempo y gasolina; usa la prueba para saber cómo ‘*van sus niños*’. Por su parte, la maestra Diana menciona que ‘*sí le sirven para saber si debe dejar lectura en casa (de la biblioteca del aula), por ejemplo*’. Además, ‘*saber cómo llegan sus niños*’ refiere a la necesidad de los maestros de conocer los avances, logros y mejoras de los alumnos como condición básica para el trabajo de enseñanza (Mercado, 1991 y Luna, 1997).

Por lo tanto, en el trabajo de enseñanza los maestros guían el aprendizaje de los niños día a día y van conociendo sus cambios y sus necesidades en la cotidianidad de su trabajo. En este sentido, por un lado, el conocimiento que tienen las maestras sobre sus alumnos no es a condición de aplicar una prueba dos veces durante el ciclo escolar

y por otro, el tipo de pruebas como SisAT no valoriza o incluye ese referente básico en el trabajo de enseñanza (Fullan y Hargreaves 2000, p. 48). Aun así, las maestras crean determinadas posibilidades que tienen sentido para el trabajo cotidiano con sus alumnos, frente a la necesidad de lograr cumplir con ordenanzas institucionales y de normatividades emergentes, con los costos emocionales y tensionales que esto genera.

Por un lado, entre las posibilidades, la maestra Diana distingue qué tipo de actividades puede dejar al grupo y que requieran una mínima intervención de su parte. Además, reconoce la capacidad de sus alumnos para trabajar independientemente con apoyo de los LTG; propicia que las actividades sean de la misma materia o bien, recurre a tareas indiferenciadas como sopas de letras o crucigramas. También las clases de educación física e inglés son momentos altamente aprovechados para continuar con la aplicación de las pruebas. Asimismo, los alumnos de 6° año generan creativamente acciones para realizar el experimento, como conseguir un tubo o valerse de sus mochilas para conocer cómo funciona la balanza; además, de esa dinámica, se colectiviza el conocimiento pues mientras un grado la realiza, el otro la observa.

Por otro, los costos de agregar este tipo de actividades de las normatividades emergentes al aula multigrado son importantes. El tiempo dedicado a este tipo de tareas, como la aplicación de una prueba, limita los momentos y las oportunidades de enseñanza y de colectivizar el conocimiento como *‘realizar el experimento juntos’*. Aunque la maestra Diana reconoce la capacidad de los alumnos para trabajar por su cuenta, ellos le hacen saber cuando requieren que les explique o aclare la actividad nuevamente; lo cual hace que la aplicación de las pruebas sean una actividad discontinua y tardada. A la aplicación de pruebas se agregan otro tipo de tareas como atender el papeleo del Consejo Técnico, que tiene que realizar la maestra Wendolin; o la maestra Yessenia quien tenía que salir de la escuela para llevar documentación a la supervisión; o la maestra Diana quien además debía realizar el informe de la cooperativa. Si bien todas estas no son actividades relacionadas con la enseñanza, son tareas del trabajo escolar que llegan a ocupar y demandar los tiempos del aula y a afectar la enseñanza.

3.2 Trabajo docente y gestión en escuelas multigrado

Como parte de su trabajo los docentes tienen que realizar lo relativo a la gestión de las escuelas. Pero su trabajo también está condicionado a los requerimientos administrativos diseñados para la escuela monogrado. En los siguientes apartados analizo las implicaciones que tiene para el trabajo docente tener a su cargo diferentes funciones como ser la encargada de la cooperativa a la vez que maestra del grupo 'fusionado'; contar con el cargo de directora y maestra de un grupo de la escuela; así como las acciones que realizan las maestras ante contextos que colocan a la escuela en situaciones de mayor vulnerabilidad como un sismo. Sin embargo, el análisis también se centra en las posibilidades que realizan los sujetos del estudio, especialmente las profesoras.

3.2.1 La maestra Diana a cargo de la cooperativa y del grupo 'fusionado' de 5° y 6° año

El trabajo de *extraenseñanza*, de acuerdo con Aguilar (1985) y Mercado (1999), remite a los procesos administrativos y escolares que son parte del funcionamiento de la escuela. Los maestros atienden y coordinan las diversas actividades escolares que forman parte de la dinámica cotidiana dentro de la escuela. Son exigencias organizativas y operativas que los maestros están comprometidos a realizar y que condicionan su trabajo, el cual no se limita al de la enseñanza en el aula.

Entre las actividades de la *extraenseñanza* se encuentran, por ejemplo, llevar la documentación a la supervisión, ser la secretaria del Consejo Técnico, encargarse de la Comisión de Acción Social o el manejo de la cooperativa. El trabajo de los maestros también consiste en la organización y ejecución de diversas tradiciones escolares, como: las ceremonias cívicas, el lunes cívico u honores a la bandera; los festejos escolares: día del niño, día del maestro, día de la madre, día de muertos, etc.; los concursos: de poesía, exclamación, canto coral, danza regional, etc.; o las excursiones. También desarrollan actividades administrativas y burocráticas: la repartición y el cobro diario de los desayunos escolares, la firma de boletas o la junta de padres de familia, la entrega del Plan de Trabajo semanal y mensual. Y de planificación: decidir quién es maestro de ceremonias, de quién es el turno de cuidar el portón durante la entrada y salida a clases, a quiénes les toca vigilar el patio durante el recreo.

Las tareas referidas son actividades que se asignan entre los maestros acorde a las necesidades de la escuela. En ese sentido, de acuerdo con Aguilar (1985), el trabajo de los maestros se construye en la cotidianidad escolar en la que “intervienen las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella” (p. 88). Por lo tanto, la organización y la base sobre la cual se distribuyen las diversas labores de la *extraenseñanza* depende de la manera en cómo las organiza el director en turno; de la relación, involucramiento y las condiciones económicas de los padres de familia; de la estructura organizativa de la plantilla docente; de la cantidad de población escolar; hasta del financiamiento; mantenimiento y de las condiciones físicas y materiales de la escuela. En ese sentido, intervienen múltiples factores que determinan la distribución y asignación de las tareas escolares, como en el caso de la maestra Diana, quien tenía a su cargo el manejo de la cooperativa escolar:

Ya me había dicho (la directora Yessenia) que nada más me iba a tocar 6°, un grupo (grado), un sólo grupo. Y me dijo: “como el grupo es pequeño, pues eran nada más nueve (alumnos en el 6° año), te va a tocar cooperativa”, y dije: “¡ah, ok!” Pero a la hora de ya entrar ((iniciar el ciclo escolar 2018-2019)), no? en las inscripciones, ya en, cuando entramos, este, a la maestra de primero (Albania) le iban a tocar los dos grupos, primero y segundo, porque son pequeños también (refiriéndose a la cantidad de alumnos por grado). Pero ya cuando entramos, fue el mero día que entramos, llegaron más niños de primer grado, y entonces, dice la maestra (Yessenia): “no puedes quedarte con el grupo de esa forma (sólo 6° año), porque los de primero necesitan mucha atención, entonces, ni modo, el grupo de quinto y sexto es el que se va a fusionar”. Pero ya me habían dado lo que me tocaba, entonces ya me tocó el quinto y sexto juntos y la cooperativa (Diana 250219).

Aunque a la maestra Diana *‘solo le iba a tocar 6°’*, en las decisiones sobre cómo se distribuyen y asignan las tareas escolares, intervienen las necesidades propias de la escuela; como el aumento en el número de inscritos al primer año; la consideración de la directora Yessenia sobre *‘los de primero que necesitan mucha atención’*; así como decidir *‘el mero día’* qué grupo “fusionar”, a pesar de que la maestra Diana ya tenía asignada la cooperativa escolar. Por lo tanto, las tareas que las maestras de la escuela del estudio realizan y se distribuyen, definen el contenido de su trabajo, como hacerse cargo del grupo multigrado a la vez que la cooperativa escolar, la cual, siguiendo a Mercado (1999):

Representa también un trabajo cotidiano en el que puede haber participación de alumnos, de varios maestros, o, lo que no es raro, corresponderle a un solo maestro. Periódicamente, se dedica algún tiempo para tratos con los comerciantes que surten la cooperativa, para los cortes de caja y la venta directa con los niños en la hora de recreo de todos los días del año escolar. Ese trabajo ocupa un tiempo que rebasa con mucho el del recreo (Mercado, 1999, p. 106).

La maestra Diana, a la vez que atendía al grupo ‘*fusionado*’”, refirió en entrevista que tenía pendiente ‘*contabilizar e informar por escrito a la directora los ingresos de las ventas de alimentos durante el recreo*’. Esa tarea le demanda a la maestra los espacios y tiempos de la enseñanza, al atender las demandas del grupo con otras tareas escolares como la cooperativa. Además, la maestra mencionó estar ‘*apurada*’ con la elaboración del ‘*informe*’ y con las actividades de los alumnos del 5° y 6° año. El ‘*apuro*’ de la maestra manifiesta la cantidad y complejidad de actividades que realizaba simultáneamente; es decir, atendía el trabajo de enseñanza, aplicaba las pruebas y realizaba el informe de la cooperativa.

Si bien todas las maestras de la escuela del estudio llevaban a cabo actividades de la *extraenseñanza*, como ser la secretaria del Consejo Técnico, repartir los desayunos escolares, entre otras; resalto que para la maestra Diana se añadía dificultad pues el trabajo de enseñanza con un grupo multigrado no se detiene; así como para la maestra Yessenia, quien a su vez ejercía el cargo como directora comisionada de la escuela. Son condiciones que en escuelas multigrado *intensifican su trabajo*. Atender esas actividades escolares adicionales a las de enseñanza se agudiza en escuelas unitarias y bidocentes pues es un trabajo que recae en uno o dos maestros.

3.2.2 La profesora Yessenia: trabajar como directora y maestra

En la escuela primaria multigrado, entre sus condiciones, destaca que uno de los maestros es también el director de la escuela. A ese cargo se le conoce como “director comisionado”. El director comisionado es aquel maestro que mantiene clave de docente, pero por circunstancias específicas del servicio y por decisiones de las autoridades locales, como la supervisión, se desempeña también como director (Arteaga, 2011, p. 25). Administrativamente, se les exige por igual a estas escuelas como si tuviesen su planta completa (Montaño, 2015). Es decir, en la escuela multigrado el director comisionado debe entregar la misma documentación y en los mismos tiempos que una escuela unigrado; por lo que, para realizar gestiones o asistir a reuniones por órdenes de la autoridad inmediata, se comprometen los tiempos y espacios dedicados a la enseñanza y añade un trabajo para el que el maestro no fue contratado.

En la escuela del estudio, la maestra Yessenia, directora comisionada y maestra de segundo año, refirió que cuando recibió la orden de la supervisión de encargarse por primera vez de la dirección de la escuela en el ciclo escolar 2014-2015, sintió un gran temor:

Quando me dieron el cargo de la dirección, esa noche no dormí. Me la pasé, literal, temblando en mi cama. Y a la mañana siguiente le hablé a la supervisora y le dije: “¿Sabe qué? No quiero eso”. Y me dijo: “No, maestra, mira, es que tú eres la única, te vamos a apoyar”. Del discurso no pasó (Yessenia 180219).

Pese al temor de la maestra Yessenia frente a esta nueva experiencia profesional, en entrevista ella refirió contar con conocimientos previos para asumir el cargo:

Bueno, éramos tres (maestros) ((de los años 2010 al 2014)) y mis dos compañeros ya habían estado en la función (de director) y habíamos acordado en que eran dos años y cambio, dos años y cambio. Por eso, ellos se cambiaron (de escuela) a los cuatro años. Pidieron su cambio y me quedé. Entonces, pues yo era la única que conocía la escuela, a los padres de familia, a los alumnos que estaban, el funcionamiento, más o menos, porque yo procuraba apoyar a mis compañeros, pues porque yo veía que el trabajo era muy pesado, entonces, sí me involucré un poquito en el manejo. Entonces, cuando se fueron, la supervisora me dijo que si yo me podía quedar de encargada, puesto que era la que conocía la escuela. Porque darle el cargo a alguien que iba llegando implicaba más trabajo para la persona porque, independientemente de que sea un maestro y conozca su función ante grupo, no conocía la función directiva. Entonces, por eso me quedé yo. Y nadie la quiere (la función directiva), si les preguntas (a las maestras actuales de la escuela), nadie la quiere (se ríe). Es mucho más trabajo y la compensación (económica) no es tan favorecedora (Yessenia 180219).

La apropiación de saberes relativos al ejercicio de la función directiva al *‘involucrarse un poquito en el manejo’* cuando aún no tenía la dirección le permitió a la maestra Yessenia enfrentar con menores dificultades el cargo como directora. No obstante, generalmente los maestros en escuelas multigrado asumen esa función con poca o nula orientación sobre el trabajo administrativo y operacional de las escuelas (Montaño, 2015, p. 82). En ese sentido, la maestra Yessenia se *profesionaliza en la práctica* (Schön, 1992), aunque hacerlo de esta forma no justifica las condiciones de abandono, la falta de apoyo institucional, las decisiones unilaterales de las autoridades locales como la supervisión y compensaciones económicas *‘poco favorecedoras’*. Aun así, la maestra Yessenia emprendió búsquedas constantes para el despliegue de sus dos cargos, lo cual requirió de recursos y conocimientos que fue construyendo socialmente. Por ejemplo, la maestra distingue qué actividades puede dejar a su grupo si tiene que ausentarse:

Después me di cuenta de que no implica tanto trabajo y todo es cuestión más de organizarse y de no presionarse con algo que uno no pueda hacer. Por ejemplo, si yo tengo trabajo que me están mandando de supervisión “es que me urge tal información” y tengo mi grupo, les pongo una actividad o a colorear o material de juegos, y yo a mí trabajo, y no me puedo partir en dos, no puedo rendir como ellos quisieran que uno rindiera. O sea, no puedo. Dije: “no me voy a estresar, lo urgente es lo que voy a resolver y lo que no, pues va a tener que esperar” (Yessenia 180219).

Así, la maestra distingue entre lo que *‘es urgente y lo que puede esperar’* y genera posibilidades que le permiten organizarse y buscar espacios que puede aprovechar:

Pues al principio (cuando asumió el cargo de directora comisionada) sí era muy pesado pues porque tenía yo que organizarme de poner el trabajo de los niños y los niños también tenían que entender que ellos tenían que estar en lo suyo y yo dedicarme a mi otra función (como directora comisionada). Pero se acoplaron bien, nos acoplamos bien y hasta ahorita me ha funcionado. Los dejo trabajando y yo me pongo a hacer mis actividades o si tengo que salir a la supervisión las maestras me apoyan o lo hago cuando tienen inglés o educación física. Es la única manera en que yo me puedo despegar de mi grupo, dejándolos encargados con ellas (refiriéndose a sus compañeras maestras) y son un gran apoyo también porque entre todas nos ayudamos mucho (Yessenia 180219).

La maestra Yessenia recurre y genera diferentes recursos; además de dejarle trabajo a sus alumnos o recurrir al apoyo de sus compañeras, que le permiten desempeñar sus dos funciones, como elegir los grados de quinto o sexto:

Pues como yo tengo el cargo de la función administrativa (directora comisionada) yo busco quedarme con los grupos que tienen menor matrícula. Entonces, me quedaba con los de sexto o con los de quinto, porque también el trabajo es mucho más fácil, ya no es tan pesado, ya no les tengo que enseñar a leer, no les tengo que estar corrigiendo la escritura, es menor el trabajo académico que se hace. Aunque son más asignaturas que se trabajan en quinto y sexto, pero el desgaste es menor (Yessenia 180219).

En ese tenor, como ha sido documentado por autores como Mercado (2006), los directores comisionados encargados, generalmente emplean el criterio de atender los grados superiores. Como lo explica la autora:

Esto se debe a que quienes desempeñan la función de director tienen que responder a múltiples exigencias administrativas que los distraen de la atención al grupo. Ante esta situación suele suponerse que “con los niños mayores es más fácil reponer el tiempo perdido, pues pueden trabajar solos, más fácilmente que los pequeños” (p. 51).

El apoyo de los padres de familia también es un elemento fundamental para el ejercicio de los dos trabajos de la profesora Yessenia:

Los padres afortunadamente han entendido que pues, de repente yo me tengo que salir del grupo y que los niños se quedan a cargo de las maestras o que hay días que no puedo venir porque tengo que ir a Cuernavaca a hacer trámites o a Yautepec o Cuautla o que me mandan a cursos o a reuniones a la supervisión. Los padres lo han aceptado sin problema y pues yo también trato de corresponder pues abordando gran parte de mis contenidos, no haciéndome tampoco la concha ((coloquialismo utilizado para referir desatención)) de que “ay, me voy a reunión y me voy a otra parte”, también tratando de trabajar en lo que se pueda. Entonces, todo con calma (Yessenia 180219).

Aunque el apoyo y la relación con los padres de familia, aún más en este tipo de escuelas, es fundamental porque de esta relación depende lograr mejores condiciones tanto materiales y de recursos, como para el trabajo de enseñanza (Montaño, 2015); el trabajo como director comisionado en la escuela multigrado *intensifica* la labor docente (Apple, 1989). Este es un trabajo en condiciones de desigualdad frente a las escuelas completas, por la necesidad de responder tanto a las exigencias administrativas, como de gestión y de la enseñanza, sin importar la estructura organizativa (Montaño, 2015). El ejercicio de la doble función requiere que la maestra Yessenia se debata entre resolver lo más '*importante y urgente*', y lo imprevisible de la operatividad de la escuela bajo el riesgo de desatender las actividades de enseñanza en el aula.

No obstante, en las acciones combinadas que despliega la profesora Yessenia, se muestra las formas cómo pondera posibles respuestas o soluciones ante situaciones imprevistas, como lo sucedido tras el sismo, de lo que me referiré más adelante; y cotidianas, como las actividades de la enseñanza y la extraenseñanza; como dejar actividades a sus alumnos, aprovechar las clases de inglés y educación física, elegir los grados de menor matrícula o superiores, recurrir al apoyo de sus compañeras maestras y de los padres de familia.

La maestra crea posibilidades que le permitan resolver las exigencias de su cotidianidad. Su labor se enmarca en prácticas que responden a normatividades, demandas y necesidades creadas más allá de los sujetos con las cuales negocia, reordena su realidad y la transforma. Son realidades que se derivan en gran medida del predominio del modelo unigrado y se presentan como nuevos retos para su trabajo; a lo cual, también se suman las situaciones como un sismo.

3.2.3 Acciones docentes frente a situaciones de vulnerabilidad

Derivado del sismo el 19 de septiembre de 2017 varios estados de la república resultaron afectados, como Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla, la Ciudad de México, el Estado de México, Tlaxcala y Morelos. El temblor ocasionó daños de diversa gravedad, entre ellos, a numerosos inmuebles escolares. El Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) detalló un total de 19 mil 194 escuelas perjudicadas a nivel nacional y de acuerdo con el daño se clasificaron de la siguiente manera:

1. Daño menor: fisuras en aplanados o en barda perimetral, cristales rotos, desprendimiento de losetas. No amerita suspensión del servicio. 2. Reconstrucción parcial: daños en la mayoría de los espacios (bardas, escaleras, puertas) pero sin afectación estructural. Las escuelas pueden reabrir, clausurando los espacios en rehabilitación. 3. Reconstrucción total: daños evidentes en elementos estructurales (exposición de varillas y agrietamientos superiores al 30% de los elementos que lo conforman). Requieren demolición y restitución total (Ramírez et al, 2017, p. 1).

En Morelos, estado donde se encuentra la escuela del estudio, el Instituto Estatal de Infraestructura Educativa Morelos (INEIEM) reportó que mil 341 planteles presentaron daños menores, parciales o totales (INEIEM, 2019). El inmueble original de la escuela del estudio, que fue construido en desniveles dado que se encuentra en la parte alta de un cerro, tuvo daños parciales. Maestras y padres mostraban conocimiento de los daños específicos del inmueble original pues los enuncian, como los agrietamientos, fracturas y desprendimiento de techos y paredes de los siguientes espacios: el foro al aire libre, las dos bodegas donde se guarda material de trabajo, los ocho salones, la barda perimetral y los dos muros de contención. Estos daños hicieron inviable el trabajo escolar; por lo tanto, a un mes y medio de haber iniciado el año escolar, a finales de agosto de 2017, la escuela se trasladó a un centro de salud, nombrado sede alterna por las autoridades locales, en la colonia colindante.

El espacio prestado por el INEIEM para que la escuela siguiera trabajando se acondicionó por los padres de familia y las maestras quienes trasladaron en sus propios vehículos algunas mesas, sillas y materiales de trabajo. También consiguieron tabloncillos y sillas de plástico como asiento y mesa para los niños ya que fue difícil transportar todo el mobiliario. Dado lo reducido del interior del centro de salud, al contar solo con tres espacios que posiblemente eran los consultorios y la sala de espera, éstos se adaptaron como salones para los grados de 1°, 2° y 3°. Por lo tanto, colocaron carpas y malla sombra para proteger de las inclemencias del clima²⁵ a los grados de 4°, 5° y 6° que tuvieron que trabajar afuera en el patio.

Las dificultades de trabajar en esas condiciones durante casi dos años (de los cuales el estudio se realizó durante el 2018 al 2019) fueron varias. Los niños se ausentaban si llovía, el polvo a veces caía en la comida y algunos enfermaron. Dos maestras tenían problemas en su piel posiblemente a causa de la prolongada exposición al sol (aun con las lonas y malla sombra) y la falta de agua que en ocasiones hay en la

²⁵ En la entidad de Morelos predomina el clima cálido subhúmedo. Entre los meses de abril y mayo la temperatura máxima promedio es de 32° y la presencia de lluvias es durante el verano en los meses de junio a septiembre (INEGI, 2009).

colonia. Al ser un espacio prestado y con un adeudo de energía eléctrica previo cercano a los 10,000 pesos²⁶ (equivalente a 511 dólares americanos), en mayo de 2019 les suspendieron el suministro; en consecuencia, la bomba del agua y los ventiladores no funcionaban. Así lo refirió la maestra de primer año, Albania:

Lo que hicieron (los padres de familia) es pedir pipas y todo. Pero y luego, se acabó la pipa y ya no había dinero. Entonces, pero aguantaban los baños porque no hacía calor. Pero con el calor sale el olor a drenaje, entonces los niños no aguantan. Y prendíamos los ventiladores y ahora ya ni ventiladores (Albania 220519).

Si bien la respuesta ante la situación de la escuela era responsabilidad del INEIEM, en el día a día, eran los padres y maestras quienes buscaban soluciones costeadas con sus recursos de tiempo y dinero. Por ejemplo, pedían pipas de agua y la juntaban en botes para usar los baños. También reacomodaban las lonas o la malla sombra cuando se caían. Sacaban y acomodaban las mesas en el patio antes y después de clases. Estaban atentos ante los imprevistos que podían presentarse; como arreglar la bomba del agua cuando se descomponía, costeadas con sus recursos. La señora Juana quien es mamá de un alumno de 6° año, lo relató así:

La bomba no servía. El viernes salieron temprano por lo mismo. Como somos del comité (de padres de familia) pues luego me habla la vecina y me dice: "hay que venir a apoyar". La tenemos que llevar a mantener (Sra. Juana 180219).

Los padres también procuraban ir al menos dos veces al mes²⁷ a solicitar respuestas a las oficinas del INEIEM. Éstas se encuentran en la capital de la entidad, a poco más de una hora de camino en camión y es un gasto cercano a los 100 pesos (equivalente a 2.56 dólares americanos en el año 2019) por persona (ida y regreso) que corre por cuenta de los padres de familia. Así lo explicó la señora Angélica, madre de familia encargada de la cooperativa durante los recreos:

²⁶ En 2019 el salario mínimo en México fue de 88.36 pesos diarios, el equivalente a 4.35 dólares americanos en el mismo año.

²⁷ Si madres y padres de familia realizaban al menos dos viajes al mes a las oficinas del INEIEM, implica que gastaban sólo para el transporte, por persona ida y vuelta, 200 pesos (el equivalente a 10.71 dólares americanos en 2019), lo que representaba un gasto cercano a dos salarios mínimos.

'A cada rato (ella y otros papás) vamos a pelearnos a las oficinas en Cuernavaca para ver que ya le hagan algo a la escuela. Los daños fuertes que tuvo la escuela no le han arreglado nada, sólo la han resanado y la verdad la escuela quedó bien dañada. Ya hasta nos da miedo que de tanto que estemos insistiendo nos regresen la escuela sin arreglarla realmente. Pero, aun así, procuramos ir al menos dos veces al mes a preguntar qué es lo que ha pasado con la escuela, para saber cómo va el proceso' (Sra. Angélica 031219).

La maestra Yessenia, quien es la directora y tuvo a su cargo el segundo año durante el ciclo escolar 2018-2019, fue la principal encargada de gestionar ante el INEIEEM los avances, solicitudes y necesidades que representaba trabajar en esas condiciones. Negociaba constantemente con esa institución ante la presión de los papás para que su inmueble original fuera reparado y les fuera devuelto. En un momento ella propuso la reubicación permanente:

Lo que nosotros (las maestras) pedíamos es que reubicaran la escuela ahí dónde está la técnica ((en la colonia donde se encuentra la sede alterna hay una secundaria técnica)), entre la técnica y el kínder hay un terreno muy grande que le pertenece a la técnica. Ahí cabríamos perfectamente y hacer como un centro escolar en la colonia. Ahí todo, kínder, primaria y secundaria. Peero, pues... las autoridades dijeron que no, que el inmueble estaba para rehabilitar y que no necesitaba la reubicación. Pero nosotras estamos pues a la espera que la autoridad diga, ya tengan el recurso (refiriéndose al dinero) para hacer la otra parte (el muro de contención). Pero yo creo que lo vamos a terminar gestionando por nuestra parte. La idea era cortar ese muro que te digo, el muro de piedra, aventar la explanada como tantito hacia dentro, ampliar las escaleras para que tuviera una salida más este, más amplia y la plancha de la explanada. La señora Juana fue de las que se opuso, de las que se oponía que yo gestionara lo de la reubicación. Porque dice: "¡No! ¡Es la escuela de la {nuestra} colonia!" (Yessenia 220519).

Al inicio del trabajo de campo en noviembre de 2018, la escuela llevaba un año y dos meses en la sede alterna y continuó hasta junio de 2019. Los papás y las maestras estuvieron atentos y negociando para que la escuela fuera atendida. La señora Juana relató que las maestras no querían regresar al inmueble original porque era una responsabilidad para ellas si llegase a pasar algo como consecuencia de que los muros de contención estuvieran en mal estado y pudieran derrumbarse hacia los salones:

¡Híjoles! ((coloquialismo utilizado para expresar preocupación)), es que los salones ya están, lo que no nos han dado (el Instituto Estatal de Infraestructura Educativa de Morelos) es una barda de contención, porque está en dos niveles la escuela ((el inmueble que resultó dañado por el sismo)). Haga de cuenta que arriba hay cuatro salones y está la explanada, escaleras y baja (por las escaleras) a como a tres o cuatro salones, igual. Entonces, esa barda (el muro de contención) se cuarteó y es la que queremos porque abajo están los salones. Y yo digo que sí aguanta ((expresión utilizada para referirse a la resistencia de objetos o personas)), pero las maestras están así (en negativa a regresar), porque se derrumba y se va hacia los salones y es una responsabilidad (para las maestras). Y es lo que nos falta, y es que dicen que también si entran (si regresan al inmueble) ya no lo van a hacer ((se refiere a que el INEIEM posiblemente no repare el muro de contención)). Se van a deslindar, dicen (las maestras): “sí así ya nos la hicieron larga, ahora si nos vamos dicen, menos le van a seguir” (Sra. Juana 020419).

Sobre la misma cuestión, cuando hicimos la directora y yo un recorrido por el inmueble dañado, me explicó lo siguiente:

Esa barda perimetral es nueva y este, quitaron el foro, las bodegas sí se ladearon. Ahí sí estaba muy feo esta parte (donde estaba el foro), fue la que más se dañó y pues los salones ya los repararon. Nada más, yo le veo más peligro a esta pared (el muro de contención), yo creo que lo voy a tener que gestionar por otro lado porque el INEIEM (Instituto Estatal de Infraestructura Educativa Morelos) no más no, no más largas y largas. Aquí le van a recortar /señala la barda de contención/, más o menos a esta altura /alza su mano/ para hacer... para aventar la cancha hacia adelante. El muro de contención de allá /señala con su dedo el otro muro/ no está tan dañado, pero este sí. Antes no cabía mi mano /mete su puño entre la grieta/, pero ve, ahora ya está súper abierto. Y este es el que nos preocupa, que se vaya a venir para acá (hacia los salones) (Yessenia 220519).

Existen negociaciones y tensiones constantes entre maestras, autoridades y padres de familia ante la necesidad de laborar en condiciones favorables. La relación entre los padres y las maestras es fundamental y en ocasiones hay consensos y conflictos que ponen de manifiesto disputas. Por ejemplo, la tensión generada cuando la maestra Yessenia propuso reubicar permanentemente la escuela a un nuevo espacio '*en la colonia colindante*'; el propio instituto que respondió que '*no era necesaria la reubicación*'; y la defensa de los padres de familia por la escuela de la comunidad, como lo expresó la señora Juana: '*¡No! ¡Es la escuela de la {nuestra} colonia!*'.

Otra diferencia de opinión fue la reserva de las maestras por los muros de contención de la escuela que estaba siendo rehabilitada. No era una cuestión menor. En ese aspecto la señora Juana consideraba que resistían, sin embargo, ella misma reconocía la responsabilidad de las maestras si se llegaran a derrumbar hacia los

salones, lo cual la maestra Yessenia me manifestó en entrevista que para ella representaba una preocupación. Además, si padres de familia y maestras accedían a regresar sin que la escuela fuera reparada totalmente, suponían que el INEDEM se deslindaría de concluir las reparaciones. Es decir, maestras y padres anticipaban una desatención por parte de las autoridades encargadas de la reconstrucción porque la han experimentado en otras ocasiones. No obstante, en junio de 2019 maestras y padres de familia acordaron regresar al inmueble original, sin haber sido reparado totalmente. Por lo tanto, el abandono institucional, por un lado, genera disputas y conflictos sobre lo que padres de familia y maestras demandan y les afecta, en este caso, la presencia o desatención del estado en la periferidad o los márgenes; pues éstos son un espacio de política, exigencias y exclusiones que ponen a la luz la desatención del estado o su abandono²⁸, como en el caso del análisis que aquí muestro.

Por otro lado, las relaciones que se construyen en esos contextos remiten a la vida social y educativa de donde se está y con quienes se está. Es decir, la escuela funciona como un referente tangible en la comunidad; son las acciones, las relaciones sociales y docentes en torno a la escuela las que definen el trabajo en el espacio escolar. Por lo tanto, lo que Ezpeleta (1992) llama *las dimensiones no pedagógicas* del trabajo docente y de la enseñanza están referidas e imbricadas tanto a las condiciones institucionales como al acaecer cotidiano de la escuela. Esas dimensiones se expresan en las dificultades físicas y materiales como trabajar en el patio debajo de una lona; la negociación constante entre padres de familia, maestras e instituciones; y la disposición de recursos de tiempo y dinero de las familias y las maestras para el funcionamiento de la escuela.

Escuelas como la de mi estudio son espacios poco atendidos tanto por la imposición del modelo unigrado como por situaciones que acrecientan la vulnerabilidad. En ese sentido, el abandono institucional no solo se expresa en las condiciones del trabajo de enseñanza para grupos '*fusionados*', sino también en las situaciones en las que deben laborar las maestras y que institucionalmente se ignora y se omite, fortaleciendo así la periferidad en la que trabajan.

²⁸ Tras el sismo ocurrido en México el 19 de septiembre de 1985, Mercado (1986) en su artículo "El sismo y la reconstrucción de las escuelas" analiza y da luz sobre la desatención estatal y los diversos intereses sociales en juego frente a la tardanza y el abandono institucional para las reparaciones de los inmuebles escolares.

3.3. Conclusiones

Si bien la situación es adversa en escuelas multigrado en la periferidad, como la del estudio, el trabajo de enseñanza que despliegan los maestros continúa y no se limita únicamente a las condiciones difíciles en las que laboran, si no a lo que hacen en y pese a ellas. En este tenor, el trabajo docente y de enseñanza se inscriben en contextos escolares, sociales e institucionales que tienen consecuencias en términos de afectaciones, límites y posibilidades sobre el trabajo de los maestros de escuelas multigrado.

El trabajo de las maestras y maestros en escuelas multigrado está condicionado a la marginalidad que caracteriza este tipo de educación. La falta de apoyo tanto institucional, político, económico, como pedagógico se manifiesta, por ejemplo, al enfrentarse por primera vez a un grupo '*fusionado*'; en la carencia de un currículum específico para el multigrado; al asumir el cargo de director comisionado a la vez que maestro de un grupo; al atender en escuelas multigrado las demandas tanto curriculares como de gestión escolar diseñadas para el unigrado; al tener que trabajar en condiciones de abandono que se visibilizan y exacerban por situaciones como un sismo. Son condiciones, además, que conllevan costos emocionales, económicos, de recursos y de tiempo. Son condiciones de periferidad que configuran las complejidades y dificultades del trabajo docente en escuelas multigrado.

Aun así, para el despliegue de su trabajo, las maestras se organizan; buscan apoyo en los padres y madres de familia; recurren a sus experiencias y a la de sus compañeras; generan nuevos recursos. En otras palabras, resuelven lo que la SEP no aporta, ni para la enseñanza en el multigrado, ni para la gestión de las escuelas, ni para situaciones de vulnerabilidad. Por lo tanto, las complejidades del trabajo docente en escuelas multigrado se imbrican a las condiciones de abandono, de recursos, de límites y posibilidades.

Conclusiones Generales

En esta investigación se ha presentado, desde una perspectiva etnográfica y sociocultural, las tensiones y variaciones en el trabajo docente que genera el predominio y la prevalencia del modelo escolar unigrado en escuelas multigrado. El análisis mostró dos características fundamentales: la condición de la periferidad con la que se entrelazan las escuelas multigrado y las acciones o posibilidades que generan las docentes; pues, a pesar del abandono institucional, las maestras trabajan para cumplir con los preceptos diseñados para escuelas completas.

Los hallazgos son resultado del análisis realizado durante el estudio del trabajo docente de las maestras de una escuela primaria pentadocente; especialmente, de la profesora a cargo de un grupo multigrado y del trabajo de otra como directora a la vez que maestra de un grupo. También, se ha incluido la participación de los sujetos locales como madres, padres de familia y alumnos en la creación de posibilidades para el trabajo educativo. Si bien en este trabajo se describen e identifican expresiones singulares acerca de los límites y posibilidades que generan las maestras del estudio, así como la condición de periferidad con la que se entrelaza y se mantiene a la escuela; éstas son cuestiones que se articulan con una amplia gama de prácticas históricas y colectivas docentes y con las heterogéneas realidades escolares de las escuelas multigrado en México que derivan de la imposición del modelo escolar unigrado.

En diversos estudios hechos en el país (Mercado, 2006; Arteaga, 2011; Sixto, 2014; García, 2003; Montaña, 2015); y en otras diversas latitudes (Little, 2004; Ames, 2004; Pincas, 2005); así como en este trabajo, se han reiterado las dificultades que representan las formas escolares del modelo educativo unigrado para el trabajo docente en escuelas multigrado, aunque se han destacado también las ventajas relativas que radican en esos espacios. Sin embargo, mientras no se solucionen las desigualdades sociales y el Estado siga sin atender las necesidades específicas del trabajo educativo en estas escuelas, seguirán existiendo, e incluso aumentando su marginalidad y periferidad.

Aun reconociendo las potencialidades educativas y colectivas que radican en las escuelas multigrado, los resultados de esta investigación me permiten destacar un gran cuestionamiento que persiste, el abandono en el que se las mantiene. Aunque las escuelas multigrado generalmente se encuentran en lugares con baja densidad poblacional y de aislamiento geográfico; las marginalidades (Das y Poole, 2008) se

expresan en formas aun más complejas en términos institucionales, educativos, políticos y económicos. Es decir, las complejidades de la periferidad se expresan en las dimensiones que definen un modelo curricular que es el mismo para escuelas unigrado que multigrado generales; así como en los contenidos de la formación docente inicial y continua que no distinguen en manera alguna estas modalidades escolares. Las políticas estatales y educativas también pasan por alto tan necesaria distinción; e incluso el discurso entre las mismas comunidades escolares mantiene la superioridad del modelo unigrado sobre el multigrado.

Las escuelas multigrado existen como respuesta a contextos sociales, económicos, culturales e históricos que requieren de educación, y además en México más de la mitad de sus escuelas públicas de educación básica lo son (INEE, 2019b, p. 30). Aun así, institucional, normativa y políticamente se las asume como espacios poco valorados lo cual encuentra argumentos en los procesos históricos específicos que construyeron los ideales de la escuela completa como la base para la implementación de la educación pública del país. Sin embargo, ello no exime la necesidad y la responsabilidad política y estatal de reconfigurar esos planteamientos.

Las estructuras y requerimientos escolares del monogrado carecen y no consideran las condiciones, características y diversidad del multigrado. Ese abandono se expresa en la desatención política, económica, pedagógica y curricular con la que constantemente se enfrentan los maestros que trabajan en este tipo de escuelas y pone de manifiesto la falta de voluntad política para generar las condiciones favorables que se requieren para el trabajo docente en las escuelas multigrado. Pese a ello, los maestros se esfuerzan constantemente para producir un trabajo que sea significativo y tenga sentido para el despliegue de su práctica y para la formación de sus alumnos.

Valorar las acciones sociales y educativas que emprenden los alumnos, los padres y madres de familia y específicamente, las maestras de la escuela del estudio, valida la importancia y la legitimación de la escuela multigrado; pues a pesar del abandono, de las condiciones escolares prevalecientes y del predominio del unigrado en todos sus aspectos; las maestras producen y hacen destacar las potencialidades relativas a la enseñanza y construyen prácticas que permiten darle sentido a la enseñanza enfrentándose a la complejidad de un trabajo que ignora sus particularidades contextuales.

En esta investigación se analizaron las posibilidades que generan los sujetos locales, como son los padres de familia y las maestras. Se documenta que la comunidad

dona un terreno y ayuda a construir la escuela, así como la labor de las maestras para conseguir niños en las colonias aledañas y facilitarles su inscripción. También se muestran las implicaciones que tiene para los actores locales conseguir la plantilla docente completa; mejorar y mantener la infraestructura del plantel, así como construir y mantener los beneficios que, como el comedor y la cercanía de la escuela con sus hogares, convencen a padres de familia de las ventajas de tener una escuela cercana y los beneficios pedagógicos por la atención que reciben los alumnos al tener grupos reducidos y por poder interactuar entre alumnos de diferentes grados. Estos actos para mantener y preservar “su” escuela, son parte de un proceso de apropiación, de hacerla propia.

Se identificaron las acciones de las maestras Diana, a cargo de un grupo multigrado y la profesora Yessenia, responsable de la dirección de la escuela a la vez que de un grado; para aprender a administrar el tiempo para los exámenes; para adaptar planes, programas, currículos y formas de evaluar de diferentes periodos; para atender las demandas de programas como el PETC; resolver lo necesario para la impartición de los clubs y gestionar los requisitos administrativos del plantel. Todo ello, disputándose el tiempo para la enseñanza.

Las dificultades se manifiestan cuando se enfrentan por primera vez a trabajar con un grupo multigrado; pero también se muestran las posibilidades de trabajo que desarrolla la profesora Diana con el grupo ‘*fusionado*’ combinando las demandas de las normatividades emergentes y las de la enseñanza. Se muestran las acciones de la profesora Yessenia que le permiten el desempeño como directora comisionada y como docente de un grupo; así como las acciones que padres de familia y docentes construyen para enfrentar situaciones como el deterioro de su edificio producido por un sismo. Todas estas son formas concretas que se visibilizan como actos de voluntad, creatividad, poder y astucia (De Certeau, 2000).

Sin embargo, destacar únicamente la capacidad de las maestras sería omitir los costos económicos, de recursos, de tiempo y hasta emocionales que esto les conlleva para el despliegue de su práctica; pues ellas, y las familias, resuelven lo que la SEP no aporta, ni para la enseñanza en el multigrado, ni para la gestión de las escuelas, ni para situaciones que lo colocan en condiciones de mayor vulnerabilidad. Además, estas circunstancias cuestionan la gratuidad de la educación primaria, ya que padres y madres de familia, y las maestras mismas, subsanan las carencias económicas a las que se enfrentan.

Dadas estas condiciones los sujetos locales buscan mejorar las posibilidades de sobrevivencia de estas escuelas, como se muestra en la historia particular de la escuela de mi estudio al tratar de conseguir más alumnos para que fueran inscritos y evitar que el plantel fuera *'fusionado'*; *'tomar clases bajo el árbol'*, *'ir por la maestra en caballo'*. También al reconocer, mantener y generar los beneficios del multigrado, como las ventajas de cuidar grupos reducidos; la atención que reciben los alumnos; la cercanía de la escuela con los hogares; el trabajo por ciclos o niveles.

Si bien la cultura escolar predominante esencializa la gradualidad escolar y establece jerarquías, ésta no es fija o inmutable. Las culturas escolares se modifican desde usos locales de categorías como grupo *'fusionado'* que permiten a las maestras y padres de familia, identificarse entre ellos y diferenciarse ante los otros así como emprender acciones para superar condiciones de la periferidad. Las culturas escolares denotan aspiraciones y resiliencias donde convergen las tensiones y variaciones normativas, institucionales y cotidianas que disputan y reconstruyen los significados de la cultura escolar. En ese sentido, tiene un peso importante la denominación de las escuelas que no tienen una estructura graduada completa pues en los relatos de las maestras y padres de familia, referidos a la misma historia particular de la escuela, se expresan las experiencias, acciones y expectativas a través de denominaciones como el uso del término de grupo *'fusionado'* cuestionando así que su escuela se caracterice por ser multigrado, con las valoraciones negativas que para ellos tienen estas escuelas.

Reflexionar las implicaciones de las continuidades históricas del predominio del modelo escolar unigrado construido desde la periferidad con la que se entrelaza la educación multigrado, pone de manifiesto los matices políticos y pedagógicos referentes a las posibilidades, límites, variaciones del trabajo docente en este tipo de escuelas. Si bien la escuela graduada surgió como un ideal democratizador altamente valorado y legitimado por el contexto político en que se instauró; su prevalencia y predominio ha generado condiciones entrelazadas de marginalidad pedagógica, curricular, política, económica, cultural, social y no solo geográfica, a la escuela multigrado, que persisten en la actualidad. Aun en nuestros días, la supuesta condición de transitoriedad de la escuela multigrado hacia su organización graduada completa se acentúa como una aspiración pues, como lo refieren Tyack y Cuban (2000), la normalización del modelo de escuela unigrado en gran medida ha definido lo que debe ser una "verdadera" escuela y ha discriminado a las escuelas realmente posibles y a sus ventajas tanto organizativas

como pedagógicas, en condiciones de alta desigualdad como las que predominan en nuestro país.

Continuar idealizando la escuela graduada por sobre la multigrado es un posicionamiento político, pedagógico, social e históricamente construido y validado. Sin embargo, dicha aspiración se disipa frente a la realidad social, económica y cultural del país, poniéndola en entredicho. Para considerar la escuela multigrado como un espacio factible de democratización, no basta con distinguir sus heterogeneidades y diversidad de condiciones, se requiere potenciarlas en el sentido pedagógico y social; lo cual ha sido realizado, pero solo a nivel discursivo desde esferas institucionales al colocarlas en la agenda pública, pero abandonarlas en la práctica, como ha sido en la escuela de mi estudio.

La fuerza que tiene la imposición del modelo escolar unigrado en la escuela multigrado, permea la construcción social de las ideas e impacta en las decisiones y acciones, tanto a nivel institucional y local, en general, como en la escuela de mi estudio. A nivel institucional se ha demostrado, con planteamientos políticos y pedagógicos viables y válidos, como realizados desde hace décadas para los Cursos Comunitarios del CONAFE y la PEM 2005, que para las condiciones de trabajo en la escuela multigrado, el modelo unigrado entorpece su desarrollo pleno con todas sus potencialidades, y, por el contrario, los modelos alternativos desarrollados por CONAFE y la PEM, responden adecuadamente a las condiciones de estas escuelas permitiendo un mejor desarrollo educativo. Fueron modelos que marcaron un referente, hasta ahora inigualable, en términos de potencializar esos espacios educativos y cuyos resultados fueron positivos y altamente valorados.

Aunque la existencia y resistencia de la escuela multigrado busca superar el predominio de la escuela completa, las manifestaciones de su preponderancia constantemente sofocan las ventajas y beneficios. No obstante, en esa tensión radican procesos que, si se consideran sus particularidades históricas, dan cuenta de su complejidad pues las variaciones, tanto en las acepciones o maneras de nombrarlas (Roldán, 2014), como en la organización de la enseñanza, serán evidentes en escuelas unitarias, bidocentes o con un grupo *'fusionado'*. Así, la escuela multigrado subsiste y se tensiona ante la rigidez de la gradualidad escolar. En ese sentido, de acuerdo con Rockwell y Garay (2014), la atención que requieren la desigualdad social y la de estos espacios escolares es un reto vigente.

Por otro lado, cabe tomar en cuenta que no se ha demostrado que el modelo gradual sea garantía de mejor calidad o aprovechamiento. Habrá que dejar de asumir como solución temporal la escuela multigrado y otorgarle un carácter de permanencia y perdurabilidad, y no solo uno de sobrevivencia. Revertir aquellas potencialidades que se marginaron en aras de un ideal, permite la plausibilidad de sus alcances, no sin una agresiva acción del Estado mexicano para generar condiciones de mayor equidad; pues este tipo de educación, en el país y otras latitudes, es la única opción educativa en localidades en desventaja social y económica.

Si bien desde diversas esferas institucionales, en momentos históricos específicos, se ha colocado a la educación multigrado en la agenda pública, se han establecido referentes curriculares valiosos y se le ha intentado dotar de recursos educativos adaptados a esta realidad; estos han sido eliminados pareciendo que deliberadamente interesa conservarlas en la marginalidad. Considero que, para una verdadera trascendencia de la escuela multigrado, como una en la que radican potencialidades educativas y pedagógicas, habría que modificar el desinterés político del Estado mexicano para apoyarlas. La atención que requieren esos espacios y las desigualdades sociales son un reto que persiste en la actualidad (Rockwell y Garay, 2014) y no hay justificación alguna para mantenerlas en el abandono.

Mientras el Estado mexicano insista en el predominio y la exclusividad del modelo de escuela completa las escuelas multigrado generales seguirán en la periferidad. Se seguirán evidenciando las dificultades que representa el trabajo de los docentes en las escuelas multigrado por las deficiencias curriculares específicas, debido al desinterés institucional por la equidad y por tanto atender la especificidad de esos espacios educativos del país.

Un gran paso, como ya ha sido señalado y estudiado en trabajos como el coordinado por Fuenlabrada y Weiss (2006), para reducir las demandas por las que se ven rebasados los maestros en este tipo de escuelas, sería adecuar la estructura curricular y las exigencias administrativas a las posibilidades de las escuelas multigrado. También, sería necesario adecuar la formación inicial y continua de los profesores para capacitarlos para el tipo de trabajo que requieren los grupos multigrado; así como para responder a las necesidades relativas a la gestión y administración de estos centros escolares. Tampoco deben ignorarse las insuficiencias económicas que terminan por costear los sujetos locales a pesar de los contextos de desigualdad socioeconómica en las que generalmente se mantienen las escuelas multigrado.

La posibilidad de transformar esos aspectos yace en la valorización del conocimiento sobre lo que se desea cambiar, por lo que adquiere sentido la investigación que muestra las experiencias que construyen los maestros en el día a día de su labor docente; en la materialización de prácticas educativas y colectivas derivadas frecuentemente de su compromiso con la tarea de educar. Modificar los señalamientos institucionales que pretenden mejorar la enseñanza, tiene más posibilidades de ser incorporada a la práctica si se realiza a la luz de la experiencia y las prácticas de los maestros de los variados contextos escolares del país investigada desde posturas socioculturales y de la perspectiva etnográfica, como la que se presenta en esta investigación.

El trabajo realizado aporta elementos para la investigación educativa que fortalecen y enriquecen el conocimiento previo sobre el trabajo docente en escuelas multigrado y los efectos del modelo unigrado en las condiciones de trabajo de estas escuelas. Así, esta investigación se suma al interés por conocer las complejidades del trabajo docente en ese tipo de espacios educativos y que queda pendiente seguir conociendo las más diversas y heterogéneas realidades y contextos escolares. Reflexionar sobre lo que está sucediendo en las escuelas como espacios constituidos por personas, me parece fundamental, pues constituye una ventana abierta para, con todas sus dificultades, encarar desde la investigación educativa la necesidad de comprender e interpretar los significados y sentidos de la acción de los sujetos de lo que realmente está ocurriendo con la educación multigrado en nuestro país.

Finalmente, sirva este trabajo como un reconocimiento de las maestras de la escuela del estudio, de su capacidad de generar condiciones aceptables para desplegar su trabajo con un grupo multigrado a pesar de tenerlo que combinar con la función de dirección, aun frente a normativas homogeneizantes del unigrado y hasta en situaciones que recrudecen el abandono.

Bibliografía

- Abellán, Jordi (2016) "El modelo educativo 2016, entre la simulación y el falso consenso", En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46 (4), julio-septiembre, Distrito Federal, México, Centro de Estudios Educativos, A.C. , pp. 45-84.
- Aboites, Hugo (2012a) "El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI", En *Revista Mexicana de investigación educativa*, 17 (53), México, pp. 361-389.
- Aboites, Hugo (2012b) "Evaluación universal: el extremo", En *La Jornada en línea*, sábado 14 de abril de 2012, México.
- Aguilar, Citlali (1985) "La definición cotidiana del trabajo de los maestros" En Elsie Rockwell (Coord.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)/El Caballito, pp. 87-91.
- Ames, Patricia (2004) *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*, Lima, Ministerio de Educación de Perú.
- Apple, Michael (1989) *El control del trabajo de los maestros*, Capítulo 2, En *Maestros y Textos*, Paidós, pp. 39-59.
- Aragón, Adriana (2019) "Capítulo 1. Construcción del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado", En Schmelkes, Sylvia y Aguila, Guadalupe (Coords.) (2019) *La Educación Multigrado en México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Arnaut, Alberto (1998) *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 147-172.
- Arteaga, Paola (2009) *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*, tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV).
- Arteaga, Paola (2011) *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), A.C.
- Bazant, Milada (2006) *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Bertussi, Guadalupe y González, Roberto (Coords.) (2002) *Anuario Educativo Mexicano. Año 2001*, Tomo 1, México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN)/Porrúa.
- Bolívar, Antonio (2012) "Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos", En Passegi, M.C. y Abrahao, M.H. (Org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*, Tomo II, Porto Alegre, Editora da PURCS, pp. 79-109.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude (2005) *El oficio de sociólogo*. España, Siglo XXI. pp. 51- 81.
- Briggs, Charles (1986) *Learning how to ask*, Capítulo 3 y Capítulo 5, Cambridge University Press.
- Candela, Antonia (2017) "Impacto de la fallida reforma educativa en el sistema de educación básica de México: alternativas", En Navarro, César (Coord.) *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, México, UPN, pp. 323-355.
- Carrillo, Carlos A. (1907) *Artículos Pedagógicos*, México, Herrera Hermanos Sucesores.
- Cerna, Manuel (1970) *La escuela unitaria completa*, México, Varazén.

- Chávez, Paulina (1996) *Las cartas de intención y las políticas de estabilización y ajuste estructural de México: 1982-1994*, Instituto de Investigaciones Económicas, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2014) *Informe especial 1DMx Informe especial sobre el impacto psicosocial en las víctimas de los acontecimientos del 1 de diciembre de 2012*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF)/Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2015) *Diagnóstico Municipal Yautepec, Morelos*, México, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).
- Criado, Enrique (2008) “El concepto de campo como herramienta metodológica” en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. núm. 123. pp. 11- 33.
- Criado, Enrique (2010) *La escuela sin funciones*, España, Ediciones Bellaterra.
- Das, Veena y Poole, Deborah (2008) “El Estado y sus márgenes”, En *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, núm. 8, junio de 2008, Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI)/Universidad Autónoma de Madrid (UAM).
- De Certeau, Michel (2000) “Introducción general” En *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer y Estrategias y tácticas*. México, Universidad Iberoamericana. pp. XLI-LV y pp. 40-45.
- De Ibarrola, María (2018) “La evaluación de los profesores de educación básica. Tensiones políticas y oposiciones radicales”, En De Ibarrola, María (Coord.) *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates* (pp. 215-250), México, Fondo de Cultura Económica (FCE)/INEE.
- Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889), México.
- Del Castillo, Gloria (2013) “El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad?” En Ramírez, Rodolfo (Coord.) (2013) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Del Olmo, Margarita (2003) “La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida” En *Revista Antropología, Etnografía, Folklore*, vol. 58, núm. 1, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España, Instituto de Lengua, Literatura y Antropología/Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), pp. 191-219.
- Diario Oficial de la Federación (2009), *Acuerdo Secretarial 475*, México, Secretaría de Gobernación (SEGOB).
- Diario Oficial de la Federación (2011), *Acuerdo Secretarial 592*, México, SEGOB.
- Diario Oficial de la Federación (2013) *Ley General de Servicio Profesional Docente*, 11 de septiembre de 2013, México.
- Diario Oficial de la Federación (2017a), *Acuerdo Secretarial 12/10/17*, México, SEGOB.
- Diario Oficial de la Federación (2017b), *Acuerdo Secretarial 15/10/17*, México, SEGOB.
- Diario Oficial de la Federación (2018), *Acuerdo Secretarial 12/05/18*, México, SEGOB.
- Erickson, Frederick (1989) “Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza”, En Wittrock, Merlin (Comp.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.
- Escolano, Benito (2000) “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y Desencuentros”, en *Revista de Educación*, núm. Especial, pp. 201-218.
- Espinosa, Epifanio (2014) *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*, México, Horizontes Educativos, UPN.

- Ezpeleta, Justa (1990) "El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana", En *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2. abril-junio, México, Instituto de Investigaciones Sociales (IIS)-UNAM.
- Ezpeleta, Justa (1992) "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", En *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, julio, pp. 27-42.
- Ezpeleta, Justa (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación" En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), México, pp. 403-424.
- Ezpeleta, Justa (2006) "La gestión pedagógica de las escuelas multigrado", En Fuenlabrada, Irma y Weiss, Eduardo (Coords.) (2006) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primaria multigrado*, Informe de Investigación, México, DIE-CINVESTAV.
- Fuenlabrada, Irma (2006) "Capacitación y actualización", en Fuenlabrada, Irma y Weiss, Eduardo (Coords.) (2006) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primaria multigrado*, Informe de Investigación, México, DIE-CINVESTAV.
- Fuenlabrada, Irma y Weiss, Eduardo (Coords.) (2006) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primaria multigrado*, Informe de Investigación, México, DIE-CINVESTAV.
- Fuentes, Olac (2013) "Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente", En Ramírez, Rodolfo (Coord.) (2013) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (2000) "Educadores totales", Capítulo 2, En Fullan, Michael y Hargreaves, Andy, *La escuela que queremos*, México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro, pp. 47-78.
- García, Mónica (2003) *El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- González, Paola (2017) *Participación familiar en torno al trabajo escolar en primaria. Un estudio etnográfico*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- González, Roberto; Rivera, Lucía y Guerra, Marcelino (2017) *Anatomía política de la Reforma Educativa*, México, UPN.
- Granja Castro, J. (2011) "El lenguaje escolar de la desigualdad en el umbral de la" primera oleada de expansión" de la enseñanza obligatoria: México en la segunda mitad del siglo XX" En *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 17-42.
- Guber, Rosana (2015) La entrevista etnográfica o el arte de la "no directividad" En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, México, Siglo XXI Editores, pp. 69-91.
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Iglesias, Luis F. (1975) *Taller pedagógico de Escuelas Rurales Unitarias (Memoria) julio 7- agosto 2- 1975*, Jalapa Enríquez, Ver., México, Departamento de Escuelas Unitarias, pp. 7-13 y 25-39.
- Instituto Estatal de Infraestructura Educativa Morelos (2019), *Boletín 2840 miércoles 26 de junio de 2019: "Avanzan obras de reconstrucción educativa en Morelos"*, Cuernavaca, Morelos, Instituto Estatal de Infraestructura Educativa Morelos (INEIEM) <<https://morelos.gob.mx/?q=prensa/nota/avanzan-obras-de-reconstruccion-educativa-en-morelos>> (16 de julio de 2020).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009) *Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos, Yautepec, Morelos, Clave geoestadística 17029*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2007) *Censo Agrícola, Ganadero y Forestal 2007*, México, INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*, México, INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a) *Las Pruebas ENLACE Y EXCALE. Un estudio de validación*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015b) *Comunicado de prensa número uno*, 20 de enero de 2015, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017) *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) *Plan Nacional Para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019a) *La Educación Multigrado en México*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019b) *Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado. Informe Final*, México, INEE.
- Jiménez, Concepción (1986) "Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana. El gran periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido de la Revolución", *Antología*, México, SEP-El Caballito.
- Julia, Dominique (1995) "La cultura escolar como objeto histórico" en Menegus, Margarita y González, Enrique (Coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pp. 131-153.
- Labastida, Julio; Valenti, Giovanna, y Villa, Lorenza (1993) *Educación, Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM.
- Lahire, Bernard (2006) "Lógicas prácticas: el "hacer" y el "decir sobre el hacer"" En *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial, pp. 137-155.
- Little, Angela (2005) *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report.
- López Obrador, Andrés Manuel (2019) *Conferencia de prensa matutina del 03 de abril de 2019*, México, Gobierno de México, <<https://lopezobrador.org.mx/2019/04/03/version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-matutina-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-59/>> (17 de julio de 2020).
- López, Edmundo (2015) *La introducción de la escuela graduada en la educación elemental de la ciudad de Oaxaca, 1889-1905*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Loyo, Engracia (1999) "El legado del Porfiriato" en *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, Colegio de México, 1999, pp. 3-16.
- Luna, María Eugenia (1997) *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico reunido en la Ciudad de México (discursos) (1883), México, Imprenta del gobierno, pp. 3-51.
- Mendieta, Julianna, Castro Mariana, Priego Lenin y Perales, Cristina (2019) "Capítulo 8. La política educativa para escuelas multigrado: Análisis del diseño" En Schmelkes, Sylvia y Aguila, Guadalupe (Coords.) (2019) *La Educación Multigrado en México*, México, INEE.

- Mercado, Adriana y Martínez, Felipe (2014) "Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León" En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), México, pp. 537-567.
- Mercado, Ruth (1986) "El sismo y la reconstrucción de las escuelas", En *Revista Cero En Conducta*, año 1, núm. 3, enero-febrero, pp. 14-18.
- Mercado, Ruth (1991) "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", En *Infancia y aprendizaje*, núm.55, pp.59-72.
- Mercado, Ruth (1994) "El diálogo de voces sociales en los saberes docentes" en Rueda, Mario, et al. (Coords.) (1994) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM-The University of New Mexico.
- Mercado, Ruth (1997) *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, México, DIE-CINVESTAV.
- Mercado, Ruth (1999) "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria" En Rockwell Elsie y Mercado, Ruth (2003) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV.
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, FCE.
- Mercado, Ruth (2006) "La organización de la enseñanza" en Fuenlabrada, Irma y Weiss, Eduardo (Coords.) (2006) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primaria multigrado*, Informe de Investigación, México, DIE-CINVESTAV.
- Mercado, Ruth (2010) "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. volume 14, núm.1, Janeiro/Junho. 149-157.
- Mercado, Ruth (2012) "Una realidad negada. El trabajo docente en escuelas con grupos multigrado. Reseña de "Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado" de Arteaga Martínez, Paola", En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2012), vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, pp. 973-980. México, COMIE, A.C.
- Mercado, Ruth (2013) "Políticas educativas y su impacto para docentes y alumnos en las aulas: experiencias en América Latina", ponencia presentada en el XI Congreso Brasileiro de Psicologia Escolar y Educacional: Compromisso ético político com a Educação, Uberlândia, 14-17 de agosto.
- Mercado, Ruth y Luna, María Eugenia (2013) *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*, México, Ediciones SM/CINVESTAV.
- Moctezuma, Esteban (2020) *Conferencia de prensa del 05 de febrero de 2020*, México, Gobierno de México <<https://www.youtube.com/watch?v=ccGbzzHO4bE>> (17 de julio de 2020).
- Monroy, Guadalupe (1985) *Política Educativa de la Revolución 1910-194*, México, SEP/Cien de México.
- Montaño, Leticia (2015) *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Montemayor, Carlos (2005) "Educación pública y conocimiento privado" En *Anuario Educativo Mexicano*, México, Porrúa.
- Navarro, César. (Coord.) (2005) *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos de educación en el gobierno de Vicente Fox*, México, UPN/Porrúa.
- Olvera, Alberto (2016) "La crisis política, los movimientos sociales y el futuro de la democracia en México", En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM/Nueva Época, 61 (226), México, pp. 279-296.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010), *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. Resumen ejecutivo, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE),
- Paradise, Ruth (2010) “La interacción mazahua en su contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?” En De León L. (Coord.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*, pp. 77-94, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Pérez de León, David (2007) *La labor de los maestros centrada en las características de los niños*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV
- Pérez, Miguel (2017) “Los pilares del Modelo educativo 2017”, En *Educación Futura*, México, 10 de agosto de 2017 <<http://www.educacionfutura.org/los-pilares-del-modelo-educativo-2017/>> (09 de julio de 2020).
- Pinto, Baltazar (2019) *Profesores formadores de docentes y la apropiación de cambios curriculares en la educación normal. Planes de estudio 1984-2018*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Prada, Abner Manuel (1968) “La escuela de maestro único” en *Memorias del Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias*, México, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, pp. 156-191.
- Presidencia de la República (2012) *Pacto por México*, 2 de diciembre de 2012, Ciudad de México, México.
- Princas, Anita (2005) *How Do Multigrade Teachers Manage Monograde Resources?*, Reino Unido, Nottingham Trent University, School of Education.
- Ramírez, Rodolfo (2013) “La reforma constitucional en materia educativa: ¿una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica?”, En Ramírez, Rodolfo (Coord.) (2013) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Ramírez, Rodolfo, Francisco Rodríguez y Concepción Torres (2017), *El sistema escolar ante los sismos de septiembre de 2017*, En *Temas Estratégicos*, núm. 50, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Rébsamen, Enrique C. (1891) *Informe sobre la reorganización de la Escuela Práctica anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca*, Oaxaca, México, Imprenta del Estado en la 2ª calle de Murguía, núm. 9 a cargo de I. Candiani.
- Rébsamen, Enrique C. (1998) “Congreso Pedagógico Mexicano”, En Hermida, Ángel (Comp.) *Obras completas de Enrique Rébsamen*, tomo II, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz y Secretaría de Educación y Cultura, pp. 259-267.
- Recomendación No. 52 de la UNESCO” (1961) publicada En *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 7, SEP, 1962 y reproducida en *Memorias del Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias* (1968) Gobierno del Estado de Veracruz, México, Dirección General de Educación popular, pp. 40-47.
- Rockwell Elsie y Mercado, Ruth (2003) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie (2003a) “Acercamiento a la realidad escolar” en Rockwell Elsie y Mercado, Ruth (2003) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie (2003b) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela” En Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (2003) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie (2007) “Historia de la escuela multigrado en México” en Weiss, Eduardo (Coord.) (2007) *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte Final*, México, DIE- CINVESTAV.

- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Argentina, Paidós.
- Rockwell, Elsie (2013a) “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa” En Ramírez, Rodolfo (Coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez.
- Rockwell, Elsie (2013b) “El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas” *En Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell* (2018) Compilado por Arata, Nicolás; Escalante, Juan y Padawer, Ana, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Rockwell, Elsie y Garay, Claudia (2014) “Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente”, *En Revista Mexicana de Historia de la Educación* vol. II, num. 3, pp. 1-24.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1980), *Puntuación y simbología en los registros ampliados*, México, DIE-CINVESTAV.
- Rodríguez, Roberto (2015) “El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba ENLACE” *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), México, pp. 309-324.
- Roldán, Eugenia (2014) “La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación”, *En Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, 3, 7-14.
- Roldán, Eugenia “Bildung /Éducation / Education/ Educación” (manuscrito inédito).
- Rueda, Mario y Nava, Minerva (2013) “El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa”, *En Ramírez, Rodolfo (Coord.) (2013) La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Schmelkes, Sylvia y Aguila, Guadalupe (Coords.) (2019) “Introducción” en *La Educación Multigrado en México*, México, INEE.
- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós. pp. 17-48.
- Secretaría de Educación Pública (2005) *Propuesta educativa multigrado 2005. Juntos aprendemos mejor*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013a), *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013b). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación primaria*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014) *Conferencia de prensa*, 03 de febrero de 2014, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017a) *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017b) *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de Estudio para la Educación Básica*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2018), *Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela*, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2020a) *Programa La Escuela es Nuestra (LEEN)*, México, SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2020b) *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (s/f), *Orientaciones para el Establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*, México, SEP.
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción, *Informes y Resoluciones* (1891), México.
- Sixto, Carlos (2014) *Retos para la enseñanza en telesecundaria: los profesores y sus posibilidades para resolverlos. Un estudio en escuelas de Michoacán*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Sosa, Raquel (2012) *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*, Distrito Federal, México, UNAM/CLACSO.
- Stubbs, Michael (1981) "Rozando la superficie: los datos lingüísticos en la investigación educativa" En *Colección Pedagógica Universitaria* (1987), núm. 15, Universidad Veracruzana, pp. 9-22.
- Subsecretaría de Educación Pública (2019), *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*, México, Subsecretaría de Educación Pública (SEB).
- Talavera, María Luisa (1992) *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*, tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Tardif, M., Lessard, C., y Lahaye, L. (1991). "Os Professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente", En *Teoria & Educação*, núm. 4, pp. 215-233.
- Torres Quintero, Gregorio (1913) *La instrucción rudimentaria en la república*, México, Del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.
- Torres, Jurjo (2007) *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- Troehler, D. (2013) "Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán" En *Profesorado*, 17(2), 127-139.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2000) *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Vázquez, Gabriela (2015) "La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina", En *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, N° 60, México, Centro de Investigaciones de América Latina y el Caribe.
- Viñao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*, Morata, Madrid.
- Weiss, Eduardo (2000) "La situación de la enseñanza multigrado en México" en *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 90, México, Distrito Federal, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 57-76.
- Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.