

Ciudad de México, a 19 de septiembre de 2016

Asunto: Se hacen llegar propuestas al Modelo 2016

Lic. Aurelio Nuño Mayer
Secretario de Educación Pública
PRESENTE

Como es de su conocimiento, las escuelas multigrado representan uno de los aportes y retos del sistema educativo nacional, no sólo por su dimensión cuantitativa en Educación Básica, sino por su relevancia para ofrecer educación pertinente principalmente a contextos rurales y avanzar en la equidad educativa.

Por ello, los miembros de la Red de Investigación de Educación Rural (RIER) nos permitimos hacer llegar las siguientes reflexiones y propuestas respecto al Modelo 2016, particularmente en lo que a las escuelas multigrado y su fortalecimiento se refiere.

Reconocer y plantear en el Modelo 2016 la presencia, relevancia, aportes y necesidades de las escuelas multigrado. En la pág. 233 de la Propuesta Curricular 2016 se indica “De la matrícula escolar de la Educación Básica, 9% es atendida en una escuela multigrado...”. Además de no citar la fuente, ni el ciclo escolar de referencia, dar ese porcentaje minimiza, de alguna manera, el reto de la educación en escuelas multigrado, que no es sólo de matrícula, sino de gestión escolar, formación docente, materiales e incluso programas educativos. Diferente es la percepción si se señala, a partir de los datos de Panorama Educativo de México 2014 publicado por el INEE, que “A inicios del ciclo escolar 2013-2014, en el país, 53.7% de las escuelas de preescolar, 51% de las primarias y 25.4% de las telesecundarias eran multigrado” (INEE, 2015, pág. 38). De esta manera, resulta importante que en los diferentes apartados del Modelo se indique el planteamiento específico para atender de manera adecuada las necesidades de las escuelas multigrado, por ejemplo cuál sería la propuesta en el caso de los consejos técnicos escolares (pág. 24 y siguientes del Modelo 2016).

Habría que destacar las bondades de las interacciones de aprendizaje que se dan en las escuelas multigrado y las ventajas que estas escuelas traen en el funcionamiento y desarrollo mismo de sus comunidades. Además, se requiere ir revirtiendo la idea de déficit de la escuela multigrado y plantear que la convivencia de alumnos de diferentes grados -incluso en escuelas llamadas de organización completa, por ejemplo en talleres y proyectos- es una oportunidad para aprender a estar con los demás y para potenciar el desarrollo cognitivo, social y afectivo.

Así también, nos parece que está insuficientemente tratado lo relativo a los servicios educativos del Conafe, o aspectos de su modelo que podrían recuperarse; qué propuestas para los hijos de jornaleros agrícolas migrantes o a los estudiantes en situación de extraedad, cuya atención requiere programas que implican ajustes curriculares, por mencionar un ejemplo. En este sentido, es necesario plantear, en los diferentes componentes del Modelo 2016, y particularmente en inclusión y equidad, acciones de atención para estas poblaciones escolares que posteriormente se desglosen de manera precisa.

Un currículo que atienda la diversidad. En la pág. 232 de la Propuesta Curricular 2016 se plantea que “Una vez publicado el Currículo 2016 de la Educación Básica habrá que hacer las adecuaciones necesarias al currículo para concretar modelos de atención pertinentes para las escuelas primarias multigrado”. Nuevamente, este planteamiento implica una visión de atención secundaria para estos contextos. Habría que considerar, como en otros países, que es posible elaborar desde un inicio un diseño curricular que atienda tanto la situación multigrado como las denominadas escuelas de organización completa. En nuestro país se han desarrollado experiencias, tanto del ámbito federal como estatal que podrían servir como ejemplo de las adecuaciones curriculares al multigrado a las que hacemos referencia. Como por ejemplo, el enfoque curricular “cíclico” del modelo pedagógico de Dialogar y Descubrir del Conafe, en el que se determinaron temas similares y conceptos básicos los cuales debían ser tratados en diferentes niveles de desarrollo para ampliar la comprensión y competencia conforme los niños progresaban de un grado, ciclo y nivel a otro.

Formación inicial y continua. En este eje del Modelo (pág. 53-61), se sugiere plantear potenciales y retos del trabajo docente en escuelas multigrado, o de otros contextos, y las necesidades de formación inicial y continua que se desprenden. Así como recuperar experiencias que se han tenido en diversas instituciones formadoras de docentes -Benemérita Escuela Normal Veracruzana, escuelas normales de Tabasco, UPN San Luis Potosí, entre otras- en el diseño y desarrollo de alternativas tanto en la formación inicial como continua para el contexto multigrado.

Incluso, dada la diversidad que evidentemente existe también en grupos unigrado, en cuanto a ritmos y avances de aprendizaje, la formación para atender la diversidad y heterogeneidad -eje de la educación multigrado-, se hace necesaria en toda formación docente, inicial y continua.

Sería deseable, además, transitar de una visión en la que el maestro es alguien que tiene que ser formado, capacitado, actualizado, supervisado, observado, evaluado, controlado y en el mejor de los casos acompañado, hacia un concepto del maestro como un sujeto activo; que reflexiona sus procesos, como un profesional de la educación, que va desarrollando un saber y un conocimiento que lo convierten en alguien capaz de dialogar, no sólo con sus pares, sino con el mismo sistema acerca de la educación.

Gestión institucional y función directiva. El Programa Escuela al Centro, así como la autonomía de gestión, la asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica y la reducción de la carga administrativa, son aportes valiosos del Modelo 2016 (pág. 19-33), los cuales pueden quedarse sólo en planteamientos de papel si no se señalan acciones para su concreción. Particularmente, como es sabido, en las escuelas multigrado y en las unitarias, el docente es simultáneamente maestro y director de la escuela. Ello dificulta y afecta tanto la tarea de enseñanza como la misma función directiva. Asimismo, dada la ubicación de muchas escuelas rurales en zonas dispersas y de difícil acceso, suelen complicarse los procesos de supervisión y acompañamiento pedagógico a ellas. Por esto, es imprescindible aclarar en el Modelo 2016 cómo se lograrán los propósitos en este eje para las

escuelas multigrado. Sugerimos revisar las propuestas que el INEE plantea al respecto en Panorama Educativo 2014 (pág. 307-308) o la creación de figuras como director itinerante o de circuito, entre otras posibilidades.

Materiales educativos complementarios. Efectivamente, el libro de texto gratuito es una herramienta que, como plantea el Modelo 2016, busca “asegurar que en todas las escuelas exista una base común de la educación nacional”. No obstante, como muestran experiencias de otros países -Finlandia, Colombia, Argentina, entre otros- es pertinente elaborar y dotar a las escuelas multigrado de materiales didácticos complementarios, como cuadernos de trabajo en los que los estudiantes puedan realizar actividades de manera autónoma, mientras el docente atiende a alumnos de otros grados. Por lo que sugerimos explorar y plantear esta posibilidad.

En relación con el diseño de los libros de texto gratuito sería deseable recuperar la experiencia de que su diseño sea por concurso en convocatorias abiertas a instituciones académicas e investigadores independientes como ocurrió en 1993 donde se tuvieron materiales de excelente calidad, reconocidos y premiados en el ámbito internacional.

Autonomía curricular y posibilidad de contar con maestros especialistas. Uno de los aportes y novedades del Modelo 2016 es la autonomía curricular, que permitirá a las escuelas con base en su ruta de mejora y los lineamientos expedidos por la SEP, ampliar su oferta de contenidos adicionales y ofrecer formación complementaria a través de talleres y proyectos diversos (robótica, pintura, música, ajedrez, huertos, artesanías locales, entre otros). Sin embargo, es necesario especificar cómo se ofrecerán estas opciones en las escuelas rurales, indígenas, multigrado, para niños jornaleros. Actualmente, mientras escuelas urbanas públicas de tiempo completo cuentan con profesor de inglés, TIC, educación física o biblioteca, en las escuelas unitarias, no sólo existe un solo profesor para atender a estudiantes de diversos grados, sino que el docente debe realizar diversas funciones directivas y de gestión escolar; no obstante la situación de estas escuelas, **la enseñanza integrada** que practican los maestros, contiene aspectos de arte,

educación física, canto, todo en la medida de sus posibilidades ¿Cómo se apoyará a estas escuelas para cerrar esta brecha de inequidad?

La visita bien planeada de maestros especialistas en arte, educación física, educación musical, ayudaría mucho a los maestros de escuelas multigrado a complementar su trabajo y a su vez permitiría que estos especialistas se dieran cuenta del potencial educativo que hay en ellas.

En suma, como señala el INEE, en su Panorama Educativo 2014: “Considerando la gran cantidad de escuelas multigrado en México, es urgente el diseño de una política educativa que impulse el desarrollo de una estrategia integral y sistemática para la educación multigrado, que recupere las experiencias tanto de los estudios y propuestas nacionales como de los casos exitosos internacionales” (pág. 308).

Esta política educativa integral, interdisciplinaria, e intercultural debe plantearse de manera explícita en el Modelo Educativo 2016. La tarea es muy grande y es urgente, requiere de un trabajo serio y primordial, no secundario.

Es un asunto de Equidad.

Esperamos respetuosamente su respuesta.

Atentamente

Cenobio Popoca Ochoa. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México.

Diego Juárez Bolaños. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Lucila Galván Mora. Investigadora independiente.

Amanda Cano Ruiz. Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

Lesvia Oliva Rosas Carrasco. Investigadora independiente.

Martha Oliva Peña Ramos. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC. Hermosillo, Sonora.

Lydia Espinosa Gerónimo. Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

Ana Isabel Ochoa Manrique. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo AC. Hermosillo, Sonora.

Geovanni Luna Cortés. Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

Paola Arteaga. Investigadora independiente.

Enrique Ibarra Aguirre. Universidad Autónoma de Sinaloa.

José Antonio Moscoso Canabal. Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco.

Juan David González Fraga. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, San Luis Potosí.

Diana Violeta Solares Pineda. Universidad Autónoma de Querétaro.

Héctor Manuel Jacobo García. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Alicia Civera Cerecedo. Departamento de Investigaciones Educativas, CInvestav-IPN, Ciudad de México.

Responsable de entregar este documento a la SEP

Cenobio Popoca Ochoa

cpopoca@yahoo.com