



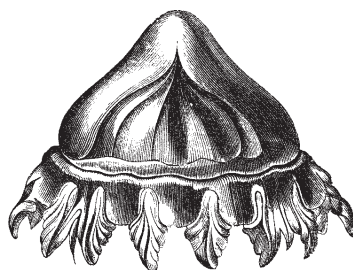
**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Weiss, Eduardo (2000)
“LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA MULTIGRADO EN MÉXICO”
en Perfiles Educativos, Vol. 22 No. 89-90 pp. 57-76.

La situación de la enseñanza multigrado en México

EDUARDO WEISS*



Para esta investigación se observó la organización de la enseñanza que realizan 16 maestros en escuelas unitarias y bidocentes de los estados de Oaxaca y Guerrero. El análisis de la información se presenta en tres pasos: el análisis de dos casos contrastantes, la comparación de los 16 casos y su reflexión pedagógica. Los resultados identifican las estrategias que usan los maestros observados para organizar su trabajo. Se discuten los potenciales y limitaciones de las políticas nacionales y de las recomendaciones internacionales, y se recomienda un apoyo integral y específico para los maestros en este tipo de escuelas.

For the purposes of this research, the author observed the teaching of 16 teachers in single-teacher and two-teacher schools in Oaxaca and Guerrero. The data analysis is divided into three steps: the analysis of two contrasting cases, the comparison between the 16 cases and the pedagogical reflection about them.

The results identify the teachers' strategies to organize their work. Then the author discusses about the potentials and limitations of the national policies and the international recommendations, recommending a comprehensive and specific support for the teachers who work in that kind of schools.

Enseñanza multigrado / Escuela rural / Educación primaria / Maestros /
Capacitación de maestros / Política educativa
*Multigrade teaching / Rural school / Primary school / Teachers /
Teachers' qualification / Educational policies*

UN PROBLEMA DE POLÍTICA PEDAGÓGICA

La escuela multigrado parece un problema del pasado. Sin embargo, aún en Estados Unidos sigue presente. En una muestra de distritos escolares suburbanos en las afueras de Phoenix, Arizona, Rule (1983, citado por Miller, 1991) reporta que 17% de los alumnos trabajaban en aulas que combinaban grados. En las escuelas rurales la enseñanza multigrado es una necesidad impuesta por condiciones geográficas y económicas, aunque en algunas escuelas urbanas también se reinstaura como innovación pedagógica el *open classroom* que busca revertir la escuela graduada por edades de los niños, introducida a finales del siglo XIX en las escuelas estadounidenses y latinoamericanas (para el caso estadounidense véase Tyack y Cuban, 2000, pp. 173ss; para el caso mexicano véase Carrillo, 1891, t. I, pp. 233-237).

Actualmente en México, el fenómeno del multigrado ya no se debe a la falta de plazas de maestros, sino obedece a la geografía montañosa o lacustre (como en el caso de Tabasco) y a la dispersión poblacional que va en aumento por la migración. En el ámbito nacional, 30% a 40% de las escuelas son de multigrado, es decir los seis grados de primaria cuentan con menos de seis maestros, aunque en algunos estados, como el de Tabasco, esta cifra llega a 70%. De los 540 000 docentes de primaria en el ámbito nacional, 63,000 se encuentran en esta situación. De ahí que se puede estimar que ésta abarca aproximadamente 10% de los alumnos de primaria. Si bien las escuelas multigrado existen desde los comienzos del

sistema educativo, a partir de 1945, fecha de la unificación de las escuelas rurales con las urbanas, la problemática ya no ha sido tomada en cuenta sistemáticamente por las políticas oficiales. Las estadísticas públicas actuales sólo muestran el número de escuelas unitarias —con un solo docente— que constituyen 25% de las escuelas, perteneciendo 16% al Sistema Comunitario Rural del Consejo Nacional de Fomento Educativo (SEP, 1999, p. 356)

Sólo el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) tiene un modelo específico para el multigrado: los cursos comunitarios. Este organismo nació a finales de los años setenta para garantizar la educación primaria en poblados con menos de 100 habitantes y trabaja con jóvenes, egresados de la secundaria —y actualmente también del bachillerato— sin formación o experiencia magisterial, que se comprometen a un servicio social de uno o dos años, para después recibir una beca y poder continuar sus estudios. Para ellos, un grupo de especialistas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) elaboró una innovación pedagógica (*cf.* Rockwell *et al.*, 1991) que permite trabajar con alumnos de diferentes edades y avances en el conocimiento: el Manual del Instructor Comunitario y sus materiales de apoyo, rediseñado entre 1989 y 1992 como *Dialogar y descubrir* (Rockwell, coord. 1989-1992). El Manual asume la función de planeación curricular y didáctica, contiene programas de estudio y unidades didácticas, y se enriquece con ficheros didácticos, cuadernos de trabajo y juegos. Asimismo, reduce los contenidos de enseñanza al centrarlos en capacidades básicas para desarrollar —sobre todo mediante actividades de exploración y de juegos didácticos— e integra el trabajo de los seis grados en tres ciclos o niveles, cada uno de los

* Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, weiss@data.net.mx.

cuales agrupa dos grados. El hecho de que estos materiales provengan de un sistema que trabaja con maestros no profesionales, lo que es percibido por el magisterio y su sindicato como pérdida de dominio, ha impedido hasta hoy la transferencia de su propuesta pedagógica hacia las escuelas generales e indígenas.

En el resto de las escuelas, el tema del multigrado comenzó a resurgir en 1991, en el panorama de las políticas públicas por medio de los programas compensatorios. Al dirigirse los programas a escuelas en zonas rurales de extrema pobreza, se han encontrado prioritariamente con escuelas multigrado y con poblaciones indígenas. En estas últimas, no siempre atendidas por una modalidad bilingüe, los maestros luchan con una doble dificultad: el multigrado y la enseñanza a niños indígenas monolingües o bilingües incipientes. Los programas compensatorios financiaron la edición de los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas y dedicaron cursos de capacitación a la educación bilingüe-intercultural. Pero sobre todo se han enfocado cada vez más a la problemática del multigrado.

Por el lado gestivo, han buscado garantizar la presencia del maestro mediante un estímulo económico controlado por las comunidades, primero llamado "Arraigo", hoy "Reconocimiento al Desempeño Docente". La cuestión es central, dada la "precariedad" de la presencia de estas escuelas en las comunidades: si no hay maestro, no hay escuela; si el "director encargado" es maestro unitario y tiene que acudir a las "autoridades", no hay clases por uno o más días; si la escuela es bidocente y un maestro falta, el otro maestro tiene que atender a dos grupos en sus respectivos salones. En otro trabajo (Ezpeleta y Weiss, 1996), analizamos los problemas relacionados con la ausencia y rotación de maestros y la efec-

tividad del estímulo económico, contrarrestada por las tramas institucionales de la dimensión laboral.

En la dimensión pedagógica, los programas compensatorios han atendido el problema principalmente por medio de los cursos de capacitación. En el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, de 1991-1995), sólo un curso de un paquete de cinco se dirigió al tema del multigrado; después de los señalamientos de la evaluación externa, el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995-2000) y el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB, 2000, hasta la fecha) dedicaron cuatro de seis cursos-talleres, con el fin de que los maestros mismos planeen sus "lecciones" para la situación multigrado (véase CONAFE, 2000). En el estado de Tabasco se dio un paso más allá: se llevó a cabo un concurso para seleccionar las mejores propuestas de planes y programas de multigrado adecuados a la región y los han distribuido a los maestros (véase D'Argence, 2000).

En el ámbito internacional, la literatura sobre el tema no es abundante. Miller (1991), en un *Eric Digest*, reúne la literatura reciente sobre la escuela rural multigrado en Estados Unidos y se centra en los efectos sobre el desempeño de los estudiantes y las consignas instruccionales. Recomendando una adecuada organización física e instruccional del aula, el manejo de rutinas claras, el fomento de actividades grupales y del aprendizaje autodirigido, y el uso de pares como tutores. Shaw (1992), en un documento para el Banco Mundial, identifica en una revisión de la literatura internacional sobre el tema las siguientes estrategias: mantener ocupada una parte de los alumnos en actividades que requieren poca atención del maestro, mientras éste se dedica a otra parte del grupo escolar; integrar

ciertos contenidos; trabajar algunos temas con todo el grupo y luego asignar actividades en diferentes grados de dificultad; trabajar con material de auto-aprendizaje; tutorio por estudiantes de grados superiores; y reorganizar el horario escolar. Además, el autor destaca el modelo de atención más integral de la Escuela Nueva de Colombia.

Esta propuesta es ampliamente conocida en América Latina por la difusión de las agencias internacionales (véase Colbert y Mogollón, 1997; Schiefelbein, 1991; Torres, 1991). Generada como proyecto a finales de los años setenta por Mogollón y difundida después en el ámbito nacional por Colbert, desarrolló, ante la dificultad del manejo del multigrado y de la insuficiente preparación del maestro para ello, una estrategia basada en materiales de autoaprendizaje para el alumno. Estos usualmente trabajan en parejas o en grupos de tres, organizan su propio trabajo y avanzan a su propio ritmo. La Escuela Nueva declara que su concepción pedagógica se basa en el constructivismo, sin embargo, sus materiales no muestran estas características, mas allá de ser de autoaprendizaje. Sin embargo, al vincularse los materiales de autoaprendizaje con la estrategia de promoción flexible —la boleta de calificaciones especifica el avance en diferentes unidades del programa, y el alumno puede promoverse en diferentes momentos del año escolar e incluso, en el caso de migración, cambiar de escuela sin perder todo el año escolar— se mejoraron notablemente los índices de repetición y deserción. El sistema de la Escuela Nueva se extendió a todas las escuelas rurales de Colombia y en otros países de América Latina se difundió como programa experimental.

La evaluación de resultados de aprendizaje en aulas multigrado muestra consistentemente que el logro académico de los

alumnos es similar al de alumnos en escuelas graduadas parecidas, como reportan Miller (1991) para Estados Unidos y Suárez y Rockwell (1978) para los Cursos Comunitarios del CONAFE en México. Evaluaciones más recientes de la Dirección General de Evaluación en México arrojan que en 1992 los Cursos Comunitarios del CONAFE obtuvieron mejores resultados que las escuelas rurales generales —la mayoría de éstas es también de multigrado— (DGEIR, 1993), pero que hasta 1998 las escuelas rurales generales mejoraron los logros y emparejaron con los cursos comunitarios en Matemáticas y los superaron en Español (CONAFE, 2000, p. 217).

EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) buscó mejorar la calidad y equidad de la educación rural en zonas rurales de extrema pobreza, mediante diversos insumos (útiles escolares, materiales didácticos, bibliotecas escolares e infraestructura y equipamiento de escuelas), la atención a los maestros (capacitación e incentivo económico), así como de la gestión del sistema (apoyo a la supervisión escolar, sistema de información, evaluación del aprendizaje) en cuatro estados entre 1991 y 1995. La evaluación cualitativa realizada por el DIE bajo la coordinación de Ezpeleta y Weiss (1994) buscó, desde la escala local de las escuelas y comunidades, localizar las tramas institucionales y las prácticas escolares, áulicas y familiares que configuran las condiciones de recepción del programa y buscar en ellos indicios o elementos que pudieran facilitar u obstaculizar los cambios propuestos. Algunas de las recomendaciones, como las referidas al manejo del incentivo económico y a la falta de atención al tema del multigrado en la capacitación, fueron parcialmen-

te atendidas por los programas compensatorios sucesores del PARE, en cambio, los problemas de fondo, el de la gestión de las escuelas y de su dimensión laboral, así como la falta de un programa integral para apoyar la especificidad del multigrado en las escuelas generales, suscitaron mucho interés, pero siguen sin resolverse.

En el año 2000, los coordinadores de aquella evaluación tuvimos el tiempo y la oportunidad de publicar los resultados en un libro de carácter académico (Ezpeleta y Weiss, 2000), y nos propusimos enfatizar, más que la evaluación del programa concreto, el enfoque y el tipo de problemas que siguen vigentes. Para este propósito, reanalizamos la información del campo original y reordenamos su presentación. Reelaboré, en diálogo continuo con mi colega Justa Ezpeleta, la parte correspondiente a la dimensión pedagógica. Este análisis se centra en dos temas centrales: la enseñanza de la lectura, escritura, matemáticas y ciencias, y en el manejo del multigrado. Ambos temas se entrelazan, aunque aquí presentaré sólo el segundo.

El enfoque del análisis, que caracterizaría como investigación cualitativa desde la perspectiva pedagógica, se nutre tanto de los conceptos y hallazgos de la investigación etnográfica sobre la escuela y el aula, especialmente la realizada en el DIE (véase Rockwell, 1998) y la noción del trabajo cotidiano del maestro (Rockwell y Ezpeleta, 1983), así como de la investigación didáctica en el DIE que enfatiza la importancia de las didácticas específicas —el qué y el cómo se enseña se consideran interdependientes (véase Weiss, coord., 1996)—, así como de la literatura pedagógica pertinente al tema que referiré a lo largo de este artículo. No debo callar cierta tensión entre una postura analítica comprensiva —misma que buscaré mantener en este artículo— y otra ana-

lítica, valorativa y propositiva, tensión que proviene de mi formación como pedagogo, pero también del hecho de que el trabajo inicial fue de investigadores ante la tarea de una evaluación.

En la presentación de éste artículo se mostrarán:

- a) Las tres principales formas de análisis empleadas: los casos, su comparación y la reflexión pedagógica. Coincido con Miles y Huberman (1994, p. 3) en que la metodología de la investigación cualitativa, que al inicio se preocupaba sobre todo en discutir las estrategias del trabajo de campo, debe enfatizar más la dificultad y propuestas de análisis de la enorme masa de información que genera.
- b) Los hallazgos principales sobre las estrategias de los maestros en la organización del multigrado y su interpretación desde la literatura pedagógica, para concluir con:
- c) Perspectivas para una política pedagógica integral con relación al multigrado, que se discuten a la luz de estudios y experiencias de cambios curriculares en la primaria.

EL TRABAJO DE CAMPO Y LA ELABORACIÓN DE REGISTROS

El trabajo de campo se realizó en los ciclos escolares 1992/93 y 1993/94 en los estados de Guerrero y Oaxaca en 13 escuelas-comunidades —10 de ellas con multigrado (unitarias y bidocentes), y 3 de éstas bilingües— bajo la guía de los coordinadores del estudio por un grupo de colaboradores, egresados de la maestría del DIE y formados en técnicas cualitativas: Mónica Díaz, Gabriela Soria, Enrique Bernal y Teresa Espinosa. Ellos, en dos equipos, realizaron 18 estancias (cinco escuelas-comunidades fueron visitadas en dos

años consecutivos, ocho una sola vez). Utilizaron las técnicas propias de los estudios cualitativos: guías de entrevista y observación, grabación de las mismas, notas de campo sobre eventos y encuentros casuales; transcripción de documentos escolares y de partes de los cuadernos de los alumnos. Posteriormente elaboraron los registros, usando la triangulación de informaciones y observaciones, y también participaron en los primeros análisis y redacciones parciales para el reporte de evaluación, de manera que se pudo cuidar la relación entre los datos observados y su interpretación.

En salidas de seis días, dependiendo de las dificultades del acceso, pudieron trabajar durante tres días y medio a cinco en las escuelas y su comunidades. Tenían que entrevistar a madres, padres, y jóvenes de la comunidades; maestros, directivos y supervisores, y enfocar una gama muy amplia de temas relevantes para la evaluación: las comunidades, los padres y su relación con la educación de sus hijos, la biografía profesional y trayectoria laboral de los maestros, la estadística escolar y la asistencia de los alumnos, la relación de la escuela con la supervisión; los contenidos y formas de enseñanza en las diferentes materias, la indagación de indicios de aprendizaje con los alumnos, la evaluación y acreditación, así como componentes específicos del PARE: el incentivo al maestro, el papel del supervisor en las escuelas, los cursos de capacitación recibidos, la llegada de los materiales didácticos y de la biblioteca escolar. De esta manera, la observación de clases no podía generalmente cubrir más que una mañana y media.

Las observaciones de clase se efectuaron con registros apoyados en grabaciones. En escuelas unitarias, una observadora se centraba en el maestro, la otra en un grupo de alumnos; en bidocentes cada una cubría un

maestro. Se obtuvieron 112 registros de clases multigrado y —como referente de comparación— 56 registros de clases en escuelas rurales cercanas “grandes”, con docente por grado. El siguiente análisis se basa en los registros de observación de uno o dos días enteros de clase de 16 maestros.

En el cuadro 1 llama la atención la categoría de maestros bidocentes generales que deben atender a “todos los grados en dos salones”, por ausencia de su compañero. La incluimos porque no es una situación accidental, sino incluso más frecuente de la que aparece en el cuadro; la inasistencia alternada de uno de los dos maestros es muy recurrente.

EL ANÁLISIS DE CASOS

Primero se analizó el manejo de multigrado de cada docente, considerado como caso. Como veremos mas adelante, hay variaciones en las formas de enfrentar la organización del multigrado, aquí presentamos solamente dos casos extremos en el manejo de maestros de escuelas bidocentes generales que trabajan con el grupo de primero a tercer grado: el maestro Juan José separa los tres grados y la maestra Dora los junta en una enseñanza “globalizada”.

El maestro Juan José

Después de una breve ceremonia cívica por el 5 de mayo (Batalla de Puebla), los niños entran a su salón. Los dos maestros de esta escuela bidocente general de un pequeño poblado ubicado en la sierra trabajan ese día a cambio de un viernes. Juan José, maestro con cinco años de servicio, no ha asistido a cursos de capacitación del PARE. Entre las 9:18 y las 9:22 horas pasa lista de asistencia por grado. Hay 16 alumnos de primero, 10 de segundo y 4 de tercer grado. Después

CUADRO 1: Dieciséis maestros en diferentes situaciones multigrado analizadas				
Maestros en escuelas unitarias (4)		Maestros en escuelas bidocentes generales (12)		
En escuela general (2) Prócuro*, Ruperto	En escuela bilingüe (2) Francisco, Marcos	Con grados 1° a 3° (5) Juan José, Pablo, Rodolfo, Ramón, Dora**	Con grados 4° a 6° (5) Alberto, Irene, Roberto, Víctor, Juan	Con todos los grados en dos salones (3) Manuel, Iñaki, Dora**
* Se cambiaron los nombres de los maestros para guardar la confidencialidad ** La maestra Dora aparece dos veces, un día con su grupo de 1° a 3°, otro atendiendo los dos grupos en dos salones.				

comienza el trabajo que dura hasta las 14:04 horas. A la mitad de la jornada escolar, los niños tienen una hora de recreo; la observadora debió ausentarse por una hora adicional, ya que el presidente de la Asociación de Padres de Familia vino a conversar con el maestro y los observadores. En la tabla 1 se especifican las actividades para los tres grados y la distribución del tiempo del maestro.

Después de pasar lista de asistencia, distribuye con rapidez —en un lapso de veinte minutos— el trabajo para cada uno de los grados. A lo largo del día pasa alternadamente de uno a otro. En un buen nivel de avance sobre el programa respecto a los grados que atiende, cubre todas las materias. El día de la observación trabaja Español con el primer grado, Matemáticas con el segundo y Ciencias Naturales y Español con el tercero. Utiliza los libros de texto y en Matemáticas amplía los ejercicios más allá de lo que propone el texto. También se sirve de formas más tradicionales, como la lectura en voz alta y baja, así como del pizarrón para apuntar tareas y pasar a los alumnos al frente a resolver ejercicios de Matemáticas.

Los niños no interrumpen al maestro mientras él está dedicado a otro grado. Se observa que ha socializado rutinas que facilitan claramente su labor, tales como re-

visar las tareas del día anterior; lograr, a partir de instrucciones breves, que abran los libros de texto en las páginas que correspondan a las lecciones del día, que realicen lecturas en voz baja, que contesten cuestionarios y que se formen en filas para que les revisen los ejercicios que realizan durante la clase. Esto también le permite percatarse de dificultades individuales y/o colectivas. Por ejemplo, cuando advierte que los alumnos no han contestado bien la tarea de Ciencias Naturales sobre el sistema solar, aborda el tema de nuevo, no de inmediato, sino al final del día cuando encuentra tiempo para ello: después de otra lectura en silencio del texto, les interroga nuevamente sobre lo leído, les expone algunos puntos y formula un cuestionario diferente.

La observación de un día de clase ilustra, a la vez, lo difícil que es el trabajo multigrado, sobre todo si se busca, como en este caso, mantener a los tres grados trabajando en actividades diferenciadas. El día de la observación, la atención del maestro en dos horas y media se divide en 24 intervalos diferentes: 8 respecto al primer grado, 10 al segundo y 6 al tercero; y cambia 17 veces de turno entre los tres grados. El maestro cubre diez temas diferentes; con el primer grado: *a)* la revisión del copiado de un texto, *b)* el dictado de palabras y la elaboración de planas con palabras, *c)* la lec-

tura y la copia de un texto, *d*) la asignación de tarea para dos materias: Español y Matemáticas; con el segundo grado: *a*) la revisión de la tarea de sumas, *b*) el dictado y la revisión del ejercicio de multiplicación, *c*) la comparación de fracciones de décimas, *d*) la asignación de tarea para Ciencias Sociales; con tercer grado: *a*) el trabajo sobre el sistema solar, que resulta insatisfactoriamente resuelta, razón por la cual al final del día aborda de nuevo el tema, *b*) la lectura de una noticia (en el libro de texto) y la contestación del cuestionario correspondiente como tarea (cuadro 1).

Cabe decir que incluso con un maestro empeñado en trabajar con ellos de manera fluida y más o menos equitativa con los alumnos, desde la perspectiva del aprendizaje la atención resulta insuficiente.

Durante la observación de dos horas y media, el primer grado recibe la atención durante una hora (de este tiempo, 40 minutos son de atención individual: 5 para la calificación del dictado de palabras y 35 para las dos lecturas en voz alta). El segundo grado es atendido durante 45 minutos (de éstos, 26 de atención individual: 6 para la calificación del ejercicio de sumas, 14 para la revisión de multiplicaciones y 6 para la revisión de comparación de décimas) y el tercero durante 40 minutos (de éstos, 17 en atención individual: 8 para la revisión de la tarea sobre el sistema solar y cerca de 9 para interrogar a los alumnos acerca de la lectura que hicieron durante la clase sobre el mismo tema). Si bien, no se pudieron observar una hora y ocho minutos de la clase, los resultados son significativos, ya que muchos maestros sólo imparten 2 horas y media de clase al día.

El turno de atención más largo son dos ocasiones, en las que los alumnos de primer grado leen en voz alta de manera individual (17 y 18 minutos, respectivamente), en se-

gundo lugar está el trabajo sobre fracciones (14 minutos) y en tercero el interrogatorio con exposición del maestro sobre el sistema solar (21 minutos). La mayoría de las intervenciones son breves: de uno a seis minutos. También se observa que las instrucciones y explicaciones no son suficientes para los alumnos. El tercer grado tiene que repetir el trabajo sobre el sistema solar y las respuestas al otro tema, el cuestionario basado en la lectura de la noticia sobre “Gigantes en la Sierra de Guadalupe”, son insuficientes: tres de los cuatro alumnos no comprenden el texto o no saben contestar adecuadamente las preguntas.

La maestra Dora

La maestra Dora trabaja en un pequeño poblado costero, no muy lejos de la carretera asfaltada, en una escuela bidocente general. Ella tiene cuatro años de servicio y estudia la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, y tanto ahí como en dos cursos de capacitación del PARE, le han enseñado que “antes de iniciar un aprendizaje es necesario partir del niño, explorar lo que el niño sabe”. Es por eso que le gusta más “la enseñanza globalizada”.

La mayor parte de las actividades que la maestra propone en el transcurso de dos días de observación son conjuntas para los doce alumnos de primero, uno de segundo y cinco de tercero. En contadas ocasiones emplea también el recurso de separar las actividades; por ejemplo, le pide a los alumnos de primero que hagan planas de sílabas y a los de tercero que copien algo de su libro de texto, sobre todo el día que tiene que atender en paralelo el grupo de cuarto, quinto y sexto en el otro salón, por ausencia de su compañero de trabajo. Cabe observar que a un grupo de cuatro niños de una familia indígena —que hacía poco ha-

CUADRO 1. Distribución del tiempo del maestro			
HORA	1er GRADO Español	2º GRADO Matemáticas	3er GRADO Ciencias Naturales; Español
9:22 - 9:27 9:27 - 9:32	Revisa la tarea (copiar una lección).	Anuncia que va a revisar la tarea: ejercicios de adición. Apunta 5 ejercicios de multiplicación en el pizarrón (tipo "6781x16"). Solicita que lo resuelvan.	
9:32 - 9:40			Interroga sobre la tarea: el sistema solar. Revisa esa tarea en los cuadernos.
9:40 - 9:41			Instruye de leer 3 veces pág. 201: la noticia "Gigantes en la Sierra de Guadalupe"
9:41 - 9:47	Dicta 10 palabras tipo: "ama", "chivo".		
9:47 - 9:49		Copia y resuelve (para sí) las multiplicaciones.	
9:49 - 9:53		Revisa y califica la tarea de sumas de los alumnos.	
9:53 - 9:54		Interrupción: Los jóvenes de la cancha de básquetbol le piden un balón y él se lo da.	
9:54 - 9:55		Solicita que sigan resolviendo el ejercicio de multiplicaciones y continúa calificando sumas.	
9:55 - 10:00			Instruye para que contesten el cuestionario (del libro) sobre la noticia.
10:00 - 10:05 10:05 - 10:08	Califica el dictado de palabras Pide planas con palabras. Pone el ejemplo a algunos alumnos.		
10:08 - 10:10		Termina de resolver para sí el ejercicio de multiplicaciones	
10:10 - 10:14		Revisa las multiplicaciones de los alumnos.	
10:14 - 10:20		Instruye para que hagan un nuevo trabajo en su libro (p. 193) "¿Cuántos faltan?". Resuelve un ej. con ellos.	
10:20 - 10:37	Revisa las planas de los alumnos. Cada uno pasa al frente a leer en voz alta las palabras que escribieron.		
10:37 - 12:50		Interrupcion de la observación Conversación con el presidente de Padres de Familia Recreo (11:00 - 12:05)	
12:50 - 12:51			Instruye para que saquen su libro de Ciencias.
12:51 - 12:52	Los instruye para que saquen su libro, lean y copien el texto "Las sombras".		
12:52 - 12:55		Instruye para que hagan un trabajo con el libro: "Comparación de fracciones" (con cartulinas).	
12:55 - 13:00			Instruye para que lean de la página 162-165 sobre el sistema solar.
13:00 - 13:18	Pasa a los alumnos para que cada uno lea la lección en voz alta y pide que la copien.		
13:18 - 13:32		Revisa el trabajo de comparación de décimas. Dicta un ejercicio adicional. Resuelve un ejemplo con los alumnos.	
13:32 - 13:53			Interroga sobre la lectura, expone y anota 5 preguntas que deja como tarea.
13:53 - 13:59	Los alumnos se inquietan, quieren salir.	Revisa el ejercicio de décimas. Pasa a los alumnos al pizarrón a resolver problemas.	
13:59 - 14:02	Indica las tareas: sumas que apunta en el pizarrón. Una lectura del libro de texto (marca las páginas para cada niño).		
14:03		Deja de tarea la lección: "Las lenguas de México".	

bía migrado a esa comunidad costera y parecía tener problemas con el español—, los tiene sentados por separado y les asigna planas y copias.

Durante los dos días de observación, la maestra trata de manera integral el tema del tiempo. Aborda los subtemas de: el reloj, el horario escolar y los meses del año, que no son específicos de ninguna de las materias, sino que integran Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. De su enseñanza globalizada derivan actividades relacionadas preferentemente con la escritura: por ejemplo, frases como “el año tiene doce meses”, que los niños después copian, así como “investigaciones” que les deja como tarea: “averigüen los nombres de los doce meses del año”. Por último, al trabajar sobre el reloj también aborda el concepto de fracciones.

En su forma de enseñar utiliza principalmente la exposición y el interrogatorio. Predomina su intervención y los alumnos participan dando respuestas a preguntas cerradas. También desarrolla de manera muy rápida una secuencia de temas específicos que no son comprendidos fácilmente por todos los niños, particularmente los de primer grado. Por ello se ve obligada a repetir los temas en días sucesivos, sin lograr mayor profundización. Veamos un extracto del registro del segundo día:

9:10: La maestra empieza diciendo “¿A ver quién hizo la tarea? ¿A ver qué habíamos visto ayer?”.

Varios alumnos responden: “El reloj”.

Maestra: “¿Para qué sirve el reloj, qué nos va marcando?”. Hay silencio, los niños miran sus cuadernos.

Un alumno de 1º contesta: “La hora”.

Maestra: “Sí la hora, pero ¿qué es la hora?”. Los alumnos permanecen en silencio. La maestra escribe en el pizarrón “TIEMPO”.

Maestra: “¿Cuántas horas tiene el día?”.

Varios alumnos: “24 horas”.

Maestra: “¿Y una hora, cuántos minutos tiene?”.

Alumna de 3º: “60 minutos”.

Maestra: “¡Muy bien! Y el reloj, ¿cuántas horas tiene?”.

Varios alumnos de 3º: “12 horas”.

Maestra: “¡No! A ver, ¿cuántas vueltas va a dar el reloj durante todo el día?”.

Nadie contesta y la maestra dice: “2 vueltas”.

Maestra: “¿Eso qué nos marca?”.

Algunos alumnos: “El tiempo”, otros “El reloj”.

Maestra: “El tiempo; a ver ¿cuánto de ese tiempo utilizamos en la escuela?”. La maestra comienza a contar para que la sigan los niños y cuentan juntos: “Entramos a las 8:30 y salimos a la una, entonces son”. Cuentan juntos: 9:30, 10:30, 11:30, 12:30 y hasta la una”.

Algunos niños pasan hasta la una treinta.

Maestra: “Entonces son 4 horas porque una media hora salimos al recreo”.

Maestra: “¿Pero nada más aquí estudiamos?”.

Alumnos: “¡Nooo!”.

Maestra: “¿Llegan a sus casas y qué hacen?”.

Alumnos: “Descansamos”.

Maestra: “¿No hacen la tarea?”.

Alumnos: “¡Sí!”.

Una alumna: “Y ayudamos a mi mamá”.

Maestra: “¿Cuánto tiempo le dedican a hacer la tarea? ¿Una hora, treinta minutos?”.

Alumnos: “Menos”.

Maestra: “¿A poco cinco minutos?”.

Un niño de 1º grado: “Yo la hago rápido”.

Otros dicen cosas parecidas. La maestra comienza a preguntar a cada alumno cuánto se tarda en hacer la tarea. Los niños dicen “poco”, “mucho”, “un rato”.

Maestra: “El tiempo que se tardan en hacer tareas también es estudiar. ¿Hay que hacer la tarea!”.

Maestra: “Ayer les dejé una tarea para investigar, tenían que averiguar cuáles son los meses. Vamos a relacionar el tiempo con el desarrollo que ha tenido cada uno de ustedes.

A ver, ¿cuánto tiempo pasa desde que nacen y vienen a la escuela?” Nadie contesta.

Maestra: “5 años. Acuérdense que para venir a la escuela deben tener seis años, ¿sí o no?”.

Alumnos: “Sí”.

Maestra: “Cuando tenían un año hasta ahora han cam...”.

Un niño dice: “...inado”.

Maestra: “...biado”.

La maestra pregunta a diferentes niños en qué han cambiado desde que eran chiquitos hasta ahora. Las respuestas: “tenía el pelo corto”, “no sabía caminar”. Otros repiten eso. La maestra dice que el pelo largo no es bueno porque quita fuerza, por eso hay que tenerlo corto y hay que venir limpiécitos a la escuela, las niñas con el pelo corto o recogido.

Maestra: “¿Creen ustedes que cuando acaben la primaria van estar iguales que ahora?”.

Alumnos: “No”.

9:30: Maestra: “Bueno ahora estense calladitos, nada más tienen que escuchar, recárguense en sus asientos, no tienen que escribir, sólo escuchar. Vamos a hablar sólo del tiempo en horas. Vamos a hablar...”.

Un niño: “Del tiempo”.

Maestra: “Del año”.

A ver, un niño de primero que me diga cómo se escribe ‘año’: ¿con cuáles letras?”. Un niño de 1º dice: “A”, “Ñ”, “O”. La maestra escribe las letras en el pizarrón.

Maestra: “Vamos a hablar de los meses del año. ¿Cómo se escribe meses? A ver, un niño de primero”.

Un niño de 1º: “M”, “E”. Otro complementa: “S”, “E”, “S”. La maestra lo escribe en el pizarrón.

Maestra: “¿Cuántos meses tiene el año, díganme ustedes, no le han preguntado a su mamá cuáles son? A ver qué meses tiene el año, díganme los que sepan aunque estén desordenados”. Los niños comienzan a decir los meses y la maestra los va escribiendo en el pizarrón. Continúa el trabajo sobre los meses, los ordena, etcétera.

Como podemos apreciar, la maestra busca relacionar varios aspectos del concepto abstracto “tiempo” con experiencias vitales de los niños, incluso introduce las nociones de “cambio” y “desarrollo”, y alude brevemente a las diferencias entre el físico actual de los niños y el de su infancia. En cambio, no aborda la noción de cambio en el tema central de la clase: los meses del año. La “globalización” a la que recurre la maestra se traduce en que su clase relaciona algunos aspectos socioculturales y naturales del tiempo con la escritura del nombre de los meses —lo que constituye una mejor motivación para la escritura— y con un conteo matemático de las horas. Ahí también se aprecia que los temas son tratados de paso: aunque el día anterior ya había dicho que el reloj tiene 2 veces 12 horas, al día siguiente los alumnos aún no entienden a la maestra, y ésta pasa el problema por alto, al igual que las dificultades de los alumnos para contar medias horas.

Con relación a nuestra discusión específica sobre la organización de la enseñanza multigrado, podemos observar que la exposición-interrogatorio de la maestra se dirige, sin mayores problemas aparentes, a los niños de primero a tercer grados de manera conjunta, aunque habrá que preguntarse si la falta de profundización de la maestra en los obstáculos matemáticos no se debe también al hecho de que éstos rebasan la comprensión de los niños de primero. En este tipo de organización no hay tiempos sin atención para los alumnos, sin embargo los contenidos no se trabajan en niveles diferenciales para fomentar el desarrollo de las competencias básicas. Probablemente su enseñanza globalizada se beneficiaría de una buena planeación didáctica; sin embargo, durante los días de observación, la maestra tiene que salir reiteradas veces para atender a su hija pequeña que está sola en la casa contigua;

además, como ya se refirió, el primer día tenía que atender simultáneamente el grupo de cuarto a sexto en otro salón.

LA COMPARACIÓN DE LOS CASOS

Al mismo tiempo organizamos tablas que permiten la comparación entre los casos, usando como descriptor principal la organización de actividades entre los diferentes grados. Adicionalmente, se identifican los grados y el número de alumnos que atiende el maestro y se valora el tiempo sin actividad para los alumnos. Detectamos tres modalidades básicas de organización didáctica del multigrado.

Actividades separadas para cada grado

La atención separada a cada grado es la modalidad didáctica predominante para atender a los tres primeros grados. De nueve maestros, observados en clase con estos grados, tanto en escuelas unitarias como bidocentes, seis (Prócuro, Ruperto, Francisco y Marcos —ver cuadro 2—, Juan José y Rodolfo —ver cuadro 3) la utilizan en forma predominante.

Para estos docentes, parece difícil la realización de actividades en conjunto entre niños de primero, que deletrean sílabas con dificultad, niños de segundo, que descifran palabras, y niños de tercero, que ya pueden leer y trabajar con alguna independencia. Cabe señalar que Francisco y Marcos trabajan en escuelas bilingües.

Actividades conjuntas para tres grados

A diferencia de los grados inferiores, en los superiores parece dominante la tendencia a trabajar con ellos en forma conjunta. El

maestro realiza la misma actividad general (hacer operaciones, leer textos en los libros, copiar textos) con los tres grados juntos, sin diferenciaciones significativas.

En las dos escuelas unitarias con seis grados, los maestros Próculo y Ruperto —(véase cuadro 2) manejan por separado los primeros tres, pero al cuarto, quinto y sexto, los conducen como un conjunto homogéneo. Durante los días de observación, sólo para algunas actividades los diferencian: en una clase de Historia, cada grado lee la lección en su respectivo libro de texto y contesta preguntas correspondientes. Aun en escuelas bidocentes, tres maestros (Irene, Víctor y Juan (véase cuadro 4) que atienden a cuarto, quinto y sexto, tratan a esos grados la mayor parte del tiempo como un solo grupo.

Los tres primeros grados se juntaron en un solo caso, el de la maestra Dora, quien trabaja de manera “globalizada”.

Actividades en conjunto y por separado

Varios maestros combinan las dos modalidades anteriores. Algunas veces trabajan de manera conjunta, y en otras, por separado. Esta combinación es utilizada en los grados inferiores por los maestros Pablo y Ramón (véase cuadro 3); en los superiores por Roberto y Alberto (véase cuadro 4). Este último muestra una forma sencilla de alternancia: un día utiliza los libros de texto de cada grado para diferenciar sus actividades y otro día realiza trabajos en conjunto. Los otros tres maestros cambian de modalidad dentro de un mismo día. Sobre todo, suelen repasar números y las operaciones en conjunto. También los maestros que trabajan más bien en conjunto los grados superiores, los separan para algunas actividades (Irene, Víctor y Juan —véase cuadro 4).

CUADRO 2. Organización didáctica del multigrado Escuelas unitarias*				
MAESTRO GRADOS NÚM. DE ALUMNOS	PRÓCURO 1° 2° 3° 4° 5° 6° 10 4 3 3 3 3	RUPERTO 1° 2° 3° 4° 5° 6° 6 7 1 2 3 1	FRANCISCO 1° 2° 3° 4° 5° 7 3 3 6 7	MARCOS 1° 2° 3° 14 11 8
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS DIFERENTES GRUPOS	Por separado 1°, 2° 3° (atención individual a 1° y 2°) En conjunto 4°, 5°, 6°	Por separado 1°, 2° y 3°. En conjunto 4° 5° y 6°	Por separado	Por separado. Algunas veces en conjunto 2° y 3°
PERIODOS SIN ACTIVIDAD PARA LOS ALUMNOS**	Largos para 3°, 4°, 5° y 6°	Medianos Para 4°, 5° y 6° Largos para 2° y 3°	Medianos	Medianos (largos al inicio)
* Francisco y Marcos trabajan en escuelas bilingües. La de Francisco cuenta con cinco grados; la de Marcos sólo con tres. * Se consideraron como periodos "cortos" hasta quince minutos, "medianos" alrededor de media hora y "largos" los de casi una hora.				

CUADRO 3. Organización didáctica del multigrado Escuelas bidocentes					
Maestros con grados inferiores MAESTRO GRADOS NÚM. DE ALUMNOS	JUAN JOSÉ 1° 2° 3° 16 10 4	PABLO 1° 2° 3° 12 13 6	RODOLFO 1° 2° 3° 14 11 9	RAMÓN 1° 2° 3° 16 6 6	DORA 1° 2° 3° 12 5 5
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS DIFERENTES GRUPOS	Por separado	En conjunto y por separado	Por separado	Por separado y a veces en conjunto 2° y 3°. A veces junta los tres grados y después los diferencia.	En conjunto 1° y 3° ("Globalización"), niños indígenas de 2° aparte. Algunas actividades diferenciales
PERIODOS SIN ACTIVIDAD PARA LOS ALUMNOS	Generalmente cortos	Medianos en general	Medianos en general Largos para 2°	Largos para 2° y 3°	Pocos para 1° y 3° Largos para 2° Frecuentes interrupciones por su hija

CUADRO 4. Organización didáctica del multigrado Escuelas bidocentes Maestros con grados superiores					
MAESTRO GRADOS NÚM. DE ALUMNOS	ALBERTO 4° 5° 6° 10 3 10	IRENE 4° 5° 6° 11 8 7	ROBERTO 4° 5° 6° 7 1 7	VICTOR 3° 4° 5° 15 12 13	JUAN 4° 5° 6° 5 8 5
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS DIFERENTES GRUPOS	Un día en conjunto, otro día por separado	En conjunto Algunas veces por separado	En conjunto y por separado	En conjunto. A veces por separado.	En conjunto. A veces por separado
PERIODOS SIN ACTIVIDAD PARA LOS ALUMNOS	Pocos por trabajar preferentemente con los tres grados en conjunto	Pocos por trabajar preferentemente con los tres grados en conjunto	Medianos	Pocos por trabajar preferentemente con los tres grados en conjunto	Pocos por trabajar preferentemente con los tres grados en conjunto

CUADRO 5. Organización didáctica del multigrado Escuelas bidocentes Un maestro atiende dos grupos en dos salones por ausencia del colega			
MAESTRO GRADOS NÚM. DE ALUMNOS	MANUEL 1° 2° - 3° 4° 5° 6° 16 15 — 14 9 7 4	DORA 1° 2° 3° - 4° 5° 6° 10 4 5 - 6 7 4	IÑAKI 1° - 3° 4° 5° 22 - 13 11 12
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS DIFERENTES GRUPOS	Por separado 1° y 2° Por separado 3° y 4°, conjunto 5° y 6°	En conjunto 1° a 3° ("globalización"); a parte niños indígenas de 2°	Por separado 4°, 5°, 6° Por separado a 1° En conjunto a 3°, 4° y 5°.
PERIODOS SIN ACTIVIDAD PARA LOS ALUMNOS	Largos para 2° y 3° Medianos para 4°, 5° y 6°	Largos en 4°, 5° y 6° (no es su grupo) Medianos en su grupo.	Medianos en general. Largos para 3°, 4° y 5° (no es su grupo)

Algunos maestros *juntan a veces dos grados de los tres que atienden*, sobre todo segundo y tercero, pero también quinto y sexto. Marcos (cuadro 2), en una escuela unitaria bilingüe, y Ramón (cuadro 3), en una bidocente general, juntan en ocasiones segundo y tercero. Manuel (cuadro 5) atiende de tercero a sexto grados: con los alumnos de tercero y cuarto trabaja por separado, con los de quinto y sexto suele trabajar de manera conjunta. Nos parece significativo que éstos sean los grados que los maestros vean más idóneos para ser juntados (cuadros 2, 3, 4 y 5).

La mayor parte de las diferenciaciones después de un trabajo conjunto son rutinarias. El maestro Ramón muestra más criterio didáctico:

En una ocasión reparte la lotería diferenciando las actividades por grado escolar y de dificultad: con los alumnos de primero trabaja enunciados derivados de las tarjetas, y a los de segundo y tercero les pide que clasifiquen los símbolos. Al día siguiente, juega con todos los alumnos (en conjunto con los tres grados) y al terminar el juego, los alumnos de segundo y tercero le informan sobre los objetos que incluyeron en cada clasificación.

LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA ESPECIFICIDAD DEL MULTIGRADO

A la par de nuestra comparación entre los maestros corre la reflexión pedagógica nutrida desde múltiples fuentes. El tema específico del manejo del multigrado se pone en relación con otras dimensiones observadas y analizadas en el estudio, que aquí no podemos presentar: la enseñanza de la lecto-escritura, las matemáticas y las ciencias, el uso de los libros de texto y de otros materiales, y la planeación que realizan

(siempre mental y muchas veces en el transcurso de la clase misma). A la vez, la reflexión se alimenta de saberes pedagógicos, históricos, como por ejemplo la importancia de la enseñanza globalizada en la tradición de la escuela rural mexicana entre 1930 y 1945 (véase Rafael Ramírez, 1970), y actuales, como por ejemplo las discusiones con los colegas del DIE sobre el diseño curricular y didáctico del Manual del Instructor Comunitario y con colegas de la Escuela Nueva de Colombia. Y obviamente se enriquece con lecturas diversas que parecen pertinentes, desde la sistematización de las estrategias de la enseñanza multigrado usadas actualmente en diferentes países (Miller, 1991 y Shaw, 1992) —que usaremos como hilo conductor de la siguiente presentación— hasta la relectura de clásicos de la etnografía del salón de clase, en este caso Delamont (1985) y Jackson (1986), que brindan conceptos para reflexionar respecto a lo que se observa en el multigrado.

La estrategia que usan los maestros que separan los grados es *atender a un grado y mantener ocupados a los otros*, como sugiere la literatura especializada (Miller, 1991, y Shaw, 1992). Sin embargo, esto no es sencillo, como vimos en el caso de Juan José. Él no es el docente más típico de nuestro estudio. Distribuye el trabajo con rapidez y los niños no tienen que esperar; atiende a los grados con cierta equidad, mientras otros se centran en primero; busca que las actividades sean de buen nivel, mientras otros asignan trabajos rutinarios para los grados que no atienden directamente. Aún así, no siempre logra sus objetivos.

Si, como afirma Jackson (1986, p. 59), la “urgencia” es una de las características centrales de la vida cotidiana del maestro en cualquier salón de clase, en el aula multigrado lo es aún más. El maestro Juan José

tiene que fragmentar su atención en un continuo ir y venir, realiza 24 actividades diferentes y cambia 17 veces de atención entre los grados. Aun los dos maestros con larga trayectoria en escuelas unitarias, quienes reducen la complejidad de su trabajo al tratar a los tres grados superiores como un solo grupo, se ven tensionados, porque los niños de primero reclaman continuamente su atención.

Para descargar el trabajo, la mayoría de los maestros usa la estrategia de *juntar a diferentes grados en un sólo grupo* (otra estrategia recomendada por Miller, 1991, y Shaw, 1992), caso típico de los tres grados superiores en las escuelas unitarias, que con frecuencia aparece también en las bidocentes. Juntar grados elimina los tiempos de espera y sin actividad para los alumnos. Permite recuperar el papel tradicional de dirección de la clase: exponer, interrogar, explicar modelos de ejercicios en el pizarrón. La didáctica tradicional lo considera importante para el aprendizaje, aunque Delamont (1985) —desde la perspectiva etnográfica— le da otro sentido: preocupados por el control del grupo y del conocimiento, “la primera estrategia del profesor es hablar la mayor parte del tiempo”. Nuestra maestra Dora es prototípica. En cambio, nuestros maestros multigrado que separan los grados hablan y explican poco. Ellos buscan el control y/o la enseñanza —según lo queramos enfocar— por medio de otro mecanismo: la asignación de actividades y su revisión. Incluso la exposición sobre Ciencias e Historia tiende a convertirse entre ellos en un breve interrogatorio, con muy cortas explicaciones, no antes sino después de haber pedido una lectura en silencio.

Pero juntar grados también significa la reducción de contenidos. Los maestros lo hacen seleccionando lo que consideran básico: leer, escribir, contar los números, ha-

cer operaciones; leer significa sobre todo descifrar y escribir significa copiar y responder a cuestionarios. En Ciencias e Historia, lo básico consiste en aprender denominaciones, clasificar y definir, localizando la información en los textos para copiarla o resumirla con pocas palabras. Aun las técnicas didácticas tradicionales como introducir los temas con un vocabulario adecuado a los alumnos, dialogar sobre lo leído o pedir síntesis en palabras propias, muestran muy escasa presencia. La noción de que se aprende a escribir escribiendo (no copiando) y a leer leyendo (con comprensión), está escasamente presente en sus prácticas. En Matemáticas se enseña a memorizar el orden de los números y su grafía, sin trabajos introductorios de seriación o agrupación. Para sumar, restar, multiplicar y dividir importan los pasos a seguir, y cuando los niños no los comprenden, la repetición de procedimientos y ejercicios aparece como la forma de apoyarlos. Los maestros creen que es un problema de memorización, y no logran identificar el obstáculo de comprensión de las operaciones, ni alternativas para fomentarla.

El criterio de lo básico también está presente cuando separan grados según sus concepciones sobre la complejidad de los objetos de aprendizaje: los niños de primero copian sílabas, los de segundo copian enunciados; en matemáticas piensan que la dificultad aumenta con el número de cifras en las operaciones, que también se gradúan. Muchas de estas diferenciaciones no coinciden con los obstáculos de aprendizaje de los niños. El libro de grado también se usa como instancia de diferenciación para las rutinas de lectura en silencio y copia. La separación de grados respecto a los temas que les corresponden es laxa en Ciencias e Historia: “cuarto me lee la Revolución, quinto y sexto la Independencia”.

Algunos de los maestros observados se acercan —por las condiciones del trabajo multigrado— al tipo de docente promovido por las corrientes innovadoras de la literatura pedagógica: el “facilitador” o “asesor”: asignan actividades, dan seguimiento a su ejecución y evalúan el trabajo. En nuestros casos, enfrentan dos problemas: no disponen de materiales idóneos para facilitar el autoaprendizaje de los niños y no tienen la formación necesaria para asesorar el aprendizaje.

En sustitución de *materiales de autoaprendizaje* (que es otra estrategia recomendada por Miller, 1991, y Shaw, 1992), los maestros observados usan con mayor o menor frecuencia los libros de texto para mantener ocupados a unos, mientras atienden a otros. Sin embargo, enfrentan problemas. Los textos, en los años de la observación, estaban concebidos fundamentalmente como material de apoyo a la docencia. En Español y Matemáticas ofrecían pocos ejercicios y esperaban que el propio maestro los formulara (lo hacían de manera improvisada durante el desarrollo de la clase.) En Ciencias e Historia, las preguntas de comprensión solicitaban respuestas discutidas entre el grupo y el maestro; en las aulas multigrado los alumnos trabajan solos y cuando no saben contestarlas, los maestros improvisan preguntas más puntuales. Los libros de texto de la reforma en los noventa —que empezaron a llegar a las escuelas durante el trabajo de campo—, siguen estimulando la comparación de resultados y la discusión entre los niños y con el maestro, a la vez que atendieron el reclamo del magisterio y agregaron cuadernos de trabajo en matemática y español, así como libros recortables y ficheros de actividades didácticas. Diseñados para escuelas con un docente por grado, enfrentan a los unitarios con el problema de tener que manejar simultáneamente

40 libros dirigidos a sus alumnos de los seis grados y 32 libros y materiales dirigidos a él (o la mitad, en el caso de escuelas bido-centes, lo que, de cualquier modo, sigue siendo excesivo).

Para convertirse en “asesor” —como proponen las nuevas concepciones pedagógicas—, los maestros observados requerirían una formación más sólida y diferente sobre el aprendizaje y la enseñanza de las diferentes competencias que les permitiera identificar los obstáculos específicos de aprendizaje. Los tiempos de asignación de actividades y de revisión son —con excepción del primer año— cortos. Como vimos, las revisiones del trabajo de los alumnos se centran en vigilar la ejecución y los resultados correctos. Si bien estas revisiones permiten a los maestros percatarse de que los alumnos no han comprendido la actividad asignada, la mayoría de las veces no dominan otro recurso que pedirles que lo hagan de nuevo o mostrarles otra vez los pasos a seguir.

No encontramos expresiones de *tutorio de niños por estudiantes de grados superiores*, que es otra estrategia recomendada por Miller, 1991, y Shaw, 1992. En México se usó durante el siglo XIX (Escuela Lancasteriana) en forma del alumno preceptor, pero la escuela rural de los años veinte a cuarenta del siglo XX rompió con esta tradición, y no se difundieron mas allá del CONAFE nuevas formas, que podrían dar un sentido diferente a este modo de trabajo, piénsese por ejemplo en la posibilidad de pedir a los alumnos de grados mayores que lean cuentos para los pequeños y hojear libros con ellos (Ferreiro, Rodríguez y col., 1994).

Hemos enfocado el trabajo de multigrado desde la perspectiva del maestro y de las estrategias para organizar la enseñanza, aunque la descripción analítica puede leer-

se también como condiciones de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, vale la pena destacar una dimensión central en nuestro estudio: el tiempo de experiencia escolar para los alumnos. Al respecto, un primer problema se origina en la gestión escolar. Se trata de las ausencias de los maestros a las que se agregan las pocas horas de trabajo. Estimamos una mediana de 100 días de clase de dos horas y media de duración de enseñanza, es decir de 250 horas al año, en lugar de las 800 oficialmente estipuladas. A ello se agrega la problemática de la atención simultánea a seis o tres grados, que resta más tiempo aún al de enseñanza y de aprendizaje. Se expresa para los alumnos en tiempos de espera para tener trabajo (hasta media hora o más) y para obtener ayuda (hasta media hora), o en la realización de tareas rutinarias más allá de lo necesario (en ocasiones por una hora y más).

Estimamos que en la mayoría de las escuelas bidocentes, primer grado trabaja una hora o más, segundo y tercero media hora a cuarenta y cinco minutos al día directamente con el maestro. En las escuelas unitarias también se dedica una hora a primero y para los cinco restantes quedan en promedio 15 minutos. Sólo cuando los maestros juntan sus grados son cortos los tiempos de desatención. Se gana en contacto directo, pero se pierde en el trabajo sobre las competencias y contenidos, en especial los correspondientes a los grados superiores entre los reunidos.

PERSPECTIVAS

En el plano investigativo sería interesante poder indagar sobre las formas en que los maestros planean sus clases multigrado en los talleres actuales de los programas compensatorios y cómo ha cambiado su enseñan-

za. La hipótesis escéptica sería que los maestros “globalizan” más —dada la orientación de estos talleres: “planeación de lecciones multigrado”—, a partir de sus concepciones tradicionales de las competencias básicas, ya que los programas compensatorios no fomentan su asistencia a los cursos nacionales de actualización. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que para planear y desarrollar su trabajo también usan los libros de texto y se han ido familiarizando más con los nuevos enfoques didácticos. Además, enriquecería poder analizar la práctica docente con materiales de autoaprendizaje en la Escuela Nueva de Colombia y poder compararla con la situación mexicana.

En el plano de la política educativa, creo que no basta con sugerir estrategias a los maestros. Ellos requieren de apoyos concretos mediante un programa integral y específico. En cuanto integral, debe articular los elementos básicos: materiales educativos, capacitación, seguimiento, supervisión y nuevos parámetros de gestión; en cuanto específico, debe enfocarse en las condiciones de trabajo multigrado. En la dimensión pedagógica de este trabajo es ya tiempo de superar la doble carga para los maestros, libros de textos generales y materiales adicionales para el multigrado (como en el caso de los cursos comunitarios del CONAFE) o planeación de lecciones multigrado por los maestros en talleres con base en los nuevos libros de texto (como en el caso de los programas compensatorios).

Me parece importante ofrecerles *materiales unificados y específicos para el multigrado*. Para ello, parece recomendable integrar estrategias pedagógicas y formatos de *Diálogo y descubrir* y de la *Escuela Nueva*: la construcción de un currículum centrado en competencias básicas que permita juntar dos grados o más en determinadas actividades (preferiblemente segundo con tercero y

quinto con sexto); una construcción activa del aprendizaje en las competencias básicas mediante el trabajo grupal y con juegos didácticos; materiales de auto-aprendizaje a partir del tercer grado, con juegos didácticos, con el trabajo en rincones de aprendizaje y con los libros de la biblioteca escolar, la promoción flexible, entre otros.

Es evidente que los maestros sólo usarán nuevos materiales *si se han apropiado* de ellos. Así lo muestran varios estudios del DIE sobre el uso lento de nuevos libros de texto (Gálvez y Rockwell, 1981; García, 1995) y en nuestro estudio, la biblioteca escolar enviada por el PARE fue escasamente usada. Diferentes autores señalan que proyectos de cambio sólo se vuelven efectivos si se construyen paralelamente desde abajo e integran momentos de “colegialidad” y de “organizaciones que aprenden” (véanse Hargreaves, 1996; Fullan y Stiegelbauer, 1997). El éxito inicial de la Escuela Nueva en Colombia se basó en buena parte, a mi ver, en la inicial afiliación voluntaria de las escuelas al proyecto y en la estrategia de adaptación de materiales por los maestros a sus situaciones. Por ello, considero que la estrategia de talleres en los programas compensatorios más recientes fue acertada al involucrar a los maestros en la planeación de sus clases —aunque deficiente por no integrar una actualización en la didáctica de la lecto-escritura, de las matemáticas y del ambiente—, pero dudo que los maestros rurales mismos tengan las condiciones, la

capacidad y la motivación suficientes para sostener el desarrollo de todo el currículum de la primaria y de los materiales didácticos necesarios. De ahí que me parezca más viable una *estrategia de adaptación de materiales* mediante talleres.

Finalmente, considero de primordial importancia para el cambio el *seguimiento pedagógico*. Dadas las condiciones actuales, no parece recomendable ubicar este seguimiento como tarea fundamental de la supervisión —cargada de asuntos administrativos, informativos y laborales— ni el insistir en convertir al supervisor en “asesor pedagógico”, como lo proponen los programas compensatorios y las políticas educativas en toda América Latina. Evidentemente, hay que involucrar a la supervisión, mas no como responsable central. Me parece más pertinente plantear el seguimiento como tarea fundamental del mismo sistema de actualización. Ello se puede lograr —tal como lo lleva a cabo incipientemente el actual sistema de capacitación en los programas compensatorios— al escalonar una serie de talleres, en periodos vacacionales, de manera que entre talleres los maestros tengan la responsabilidad de probar nuevas formas de enseñar y de intercambiar sus experiencias en el siguiente taller.

Sin embargo, todas estas propuestas no son más que hipótesis informadas. Sería importante poder no sólo comprobarlas sino modificarlas, mediante un estudio de seguimiento de una nueva política educativa dirigida al multigrado.

REFERENCIAS

- CARRILLO, C. A. (1891), “¿Cómo organizar nuestras escuelas”, en *Artículos pedagógicos del Señor Don Carlos A. Carrillo*, coleccionados y clasificados por los señores profesores Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, México, Herrero Hnos. Sucs., 1907.
- COLBERT, V. y O. Mogollón (1997), *Hacia la Escuela Nueva*, Medellín, MEN-Escuela Nueva.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (1999), “Programas compensatorios”, documento presentado al Observatorio Ciudadano de la Educación el 7 de septiembre de 1999 (segunda versión, 20 de septiembre), México.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2000), *Memoria de la gestión 1995-2000*, México, CONAFE-SEP.
- D’ARGENCE García, M. (2000), “Los programas compensatorios, generadores de un nuevo modelo de gestión edu-

- cativa", mimeo., Villahermosa, Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, 8 pp.
- DELAMONT, S. (1985), *La interacción didáctica*, Buenos Aires, CINCEL-Kapelusz.
- Dirección General de Evaluación, Incorporación y Revalidación (1993), "Evaluación del Aprendizaje, Programa para Abatir el Rezago Educativo", mimeo., México, SEP.
- EZPELETA, J. y E. Weiss (1994), *Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa*. Informe Final, México, DIE-CINVESTAV.
- (1996), "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1., núm. 1, México, COMIE, pp. 53-69.
- (2000), *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México, DIE-CINVESTAV, 325 pp.
- FERREIRO, E. y B. Rodríguez y col. (1994), *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*, México, CINVESTAV.
- FUENLABRADA, I. y J. Kalman (1996), "Comentarios sobre el proyecto Nueva Escuela Unitaria, Guatemala", mimeo., México, DIE-CINVESTAV.
- FUENLABRADA, I. y Weiss, E. (coords.) (1997), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Lineamientos para un nuevo modelo*, Reporte elaborado para el CONAFE, México, DIE-CINVESTAV.
- FULLAN, M. y S. Stiegelbauer (1997), *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México, Trillas.
- GÁLVEZ, G. y E. Rockwell (1981), "El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria", en *Cuadernos de Investigación* núm. 1, México, DIE-CINVESTAV.
- GARCÍA, A. (1995), "Uso de los libros de texto en la práctica cotidiana de tercero y cuarto grado de primaria: un estudio cualitativo", tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- HARGREAVES, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- JACKSON, Ph. (1986), *Life in the classroom*, Nueva York, Rinehart and Winston.
- MILES, M. and M. Huberman (1994), *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, California, Londres, Nueva Dehli, Sage.
- MILLER, B. (1991), "Teaching and learning in the multigrade classroom: student performance and instructional routines", ERIC Digest ED 335178, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston.
- RAMÍREZ, R (1970). *Técnica de la enseñanza*, México, Escuela Nacional de Maestros. (Los textos se publicaron por primera vez como libro en 1944, aunque habían sido escritos en los años treinta para las Escuelas Regionales Campesinas, como indica el prólogo.)
- ROCKWELL, E. y J. Ezpeleta (1983), "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", *Documento DIE*, núm. 1, México, DIE-CINVESTAV.
- ROCKWELL, E. (coord.) (1989-1992), *Dialogar y descubrir. Manual del Instructor Comunitario. Niveles I, II y III*. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo - DIE-CINVESTAV.
- ROCKWELL, E. et al. (1991), "Investigación básica e innovación didáctica, el nuevo Manual del Instructor Comunitario (Proyecto Dialogar y descubrir)" en *Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica*, México, CEE/Esfinge.
- ROCKWELL, E. (1994), "Cursos Comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural", en *Llegar a los excluidos. Enfoques no formales y educación primaria universal*, Nueva York, UNICEF.
- ROCKWELL, E. (1998), "Ethnography and the commitment to public schooling: A review of research at the DIE", en *Educational qualitative research in Latin America: The struggle for a new paradigm*, Gary Anderson y Martha Montero-Sieburth (eds.), Nueva York, Garland Press
- RULE, J. (1983), "Effects of multigrade grouping on elementary student achievement in reading and mathematics" en *Dissertation Abstracts International*, vol. 44, núm. 3, p. 662. University Microfilms núm. ADG83-15672
- SCHIEFELBEIN, E. (1991), *The school of the XXI century. Is Escuela Nueva an alternative?*, Santiago de Chile, UNESCO-UNICEF.
- Secretaría de Educación Pública (1999), *Informe de Labores, 1988-1999*, México, SEP.
- SHAW, C. Th. (1992), *Issues in the development of multigrade schools*, World Bank Technical Paper, núm. 172, Washington, World Bank
- SUÁREZ, A. y E. Rockwell (1978), *Evaluación del Sistema de Cursos Comunitarios*, México, CONAFE-COPIDER.
- TYACK, D y L. Cuban (2000), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP-FCE (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- TORRES, R.M (1991), *Escuela Nueva: Una innovación desde el Estado*, Quito, Instituto Fronesis.
- WEISS, E. (coord.), (1996), "La enseñanza: diálogos entre distintos enfoques", ponencia en el Simposio Los caminos de la investigación educativa, mimeo., México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados.