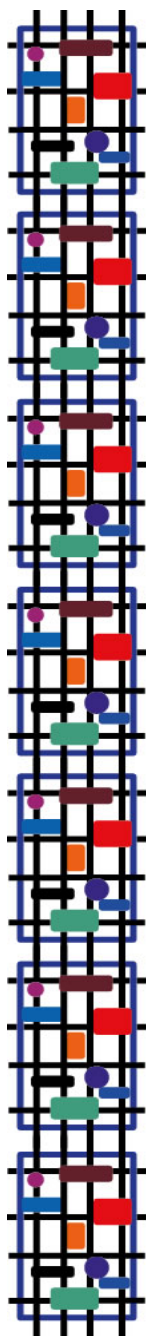




# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES

AUTONOMA



## **EDUCACIÓN MULTIGRADO EN CHIAPAS. ANÁLISIS DE SU APLICACIÓN EN UNA REGIÓN DE TRASLAPE**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES**

PRESENTA

**MOISÉS GRAJALES GARCÍA**

DIRECTORA

**DRA. ROSANA SANTIAGO GARCÍA**

CO-DIRECTOR

**DR. CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA**

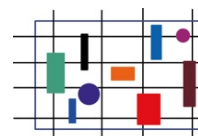
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

MARZO 2020.



**CONACYT**

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



**Doctorado en  
Estudios  
Regionales**



**DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
ÁREA DE TITULACIÓN  
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS**



**F-FHCIP-TD-016**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
25 de febrero de 2020  
Oficio No. TDER/120/2020

**C. Moisés Grajales García**

Promoción: **Novena**  
Matrícula: **PS1013**  
Sede: **Tuxtla Gutiérrez**  
Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

**Educación multigrado en Chiapas, análisis de su aplicación en una región de traslape.**

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente  
*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

Vo. Bo.

  
**Mtro. Fredy Vázquez Pérez**  
Director de la Facultad de Humanidades Campus VI  
DIRECCIÓN  
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

  
**Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez**  
Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Con número 470285, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

## *AGRADECIMIENTOS*

Al comité tutorial de esta investigación, gracias por las recomendaciones y el apoyo que permitieron la culminación de este trabajo, sobre todo gracias por su amistad y cariño.

A la Dra. Rosana Santiago García, ya que sus consejos y disposición para brindarme su apoyo y guía en todo momento para la culminación de este trabajo fueron fundamentales.

Al Dr. César Darío Fonseca Bautista, por la gran dedicación y consejos vertidos como codirector durante el acompañamiento que realizó de esta investigación.

A la Dra. Karla Jeanette Chacón Reynosa, por sus recomendaciones y la confianza depositada en mí desde el inicio mismo de mi paso por el doctorado.

Al Dr. Jesús Abidán Ramos Salas, por sus palabras de aliento, así como las observaciones y exhortaciones que siempre me hizo con respecto al trabajo.

A la Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes, Por su apoyo durante el trayecto formativo y consejos para esta investigación.

A la Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez y al Dr. Apolinar Oliva Velas, quienes coordinaron el Doctorado en Estudios Regionales durante mi travesía en el mismo, gracias por su apoyo y su amistad.

A la planta docente y administrativa del Doctorado en Estudios Regionales, por sus enseñanzas y apoyo en todo momento.

A la supervisora escolar, asesores técnico-pedagógicos y docentes de la zona escolar 117 de educación primaria federal con sede oficial en Teopisca, Chiapas, por las facilidades brindadas para la realización de esta investigación.

A la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por facilitar este espacio de formación y convivencia, con miras en la resolución de problemas de la sociedad chiapaneca.

## *DEDICATORIAS*

A mi madre, Marlene García Ballinas, pilar fundamental que ha dado soporte a mi vida en todo momento.

A mi padre, Moisés Grajales Rodríguez (†), con cariño en la distancia.

A Lucía, Daniel y Sofía, por el apoyo incondicional durante estos tres años.

A mis hermanos, Gabriela y Sergio, por estar ahí siempre, apoyándome.

A “abue Yola”, por sus consejos en los momentos difíciles.

A mis tíos y primos, por su comprensión y apoyo durante mis estudios.

A Chema y José Alfredo, amigos incondicionales que este doctorado me ha regalado.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN DE LA REGIÓN DE ESTUDIO.....</b>	<b>7</b>
1.1 Antecedentes de la educación multigrado.....	7
1.2 Educación multigrado en Chiapas en números.....	9
1.3 Las localidades al descubierto.....	15
1.4 Apilamiento regional, administración educativa y abandono institucional.....	20
1.5 Características de la región delimitada.....	24
<b>CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN CRÍTICA, ALTERNATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN MULTIGRADO.....</b>	<b>32</b>
2.1 Tiempos de cambio en la educación mexicana.....	32
2.2 Marx y la reproducción económica, la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica.....	35
2.3 Habermas y la superación del Materialismo Histórico.....	40
2.4 La reproducción social y cultural.....	44
2.5 Freire, Giroux y McLaren, los pilares de la Pedagogía Crítica.....	48
2.6 Giroux y las perspectivas del Currículum.....	58
<b>CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN MULTIGRADO EN CHIAPAS.....</b>	<b>66</b>
3.1 La educación multigrado, alternativa internacional viable para educar en poblaciones marginadas.....	67
3.2 Políticas educativas internacionales.....	71
3.3 La educación multigrado como política educativa pública.....	75
3.4 La educación multigrado: respuesta u olvido de las necesidades sociales de educación en México.....	86
<b>CAPÍTULO 4. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO.....</b>	<b>95</b>
4.1 De la validación positivista del conocimiento a la investigación cualitativa.....	96
4.2 Posicionamiento epistemológico.....	100
4.3 El método de la etnografía y sus perspectivas teóricas.....	103
4.4 Las etnografías educativa y crítica.....	105
4.5 Clasificación de la observación.....	107
4.6 La entrevista en profundidad.....	109
4.7 Delimitación y análisis regional.....	112
<b>CAPÍTULO 5. EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN LA ZONA ESCOLAR 117, ANÁLISIS Y RESULTADOS.....</b>	<b>115</b>
5.1 Educación multigrado.....	115
5.2 Apoyo/abandono institucional.....	125
5.3 Plan de estudios de licenciatura.....	136
5.4 Práctica profesional (Trabajan con lo que pueden).....	150
5.5 Debilidades y fortalezas de la educación multigrado.....	162

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>190</b>



### INTRODUCCIÓN

En México, al igual que muchos países latinoamericanos, las políticas públicas relacionadas con el ámbito educativo han tenido una reformulación importante, debido a que son orientadas por la política internacional expresada a través de organismos supranacionales tales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Una de estas orientaciones internacionales tuvo gran repercusión en la vida educativa de México, en especial para los habitantes de aquellas localidades rurales de los distintos estados de la república mexicana, que además se caracterizan por altos índices de marginación y de rezago social, misma que surgió hace ya cerca de 30 años, llamada “Educación para Todos”.

Teniendo como motivo principal el acceso gratuito a la educación a nivel mundial, surge en 1990 la propuesta “Educación para Todos”, cuyo objetivo primordial fue brindar educación a todos aquellos que, por distintos factores como el económico, el geográfico o social, no podían asistir a la escuela, todo esto tomando en cuenta un factor muy importante: la calidad. Son la UNESCO y la CEPAL quienes han sido las encargadas de emitir recomendaciones de acuerdo a las necesidades y características observadas en cada país. Sin embargo, la educación y la creación de políticas públicas pertinentes han presentado una ruptura que hasta el día de hoy, mantiene

al Sistema Educativo Mexicano (SEM) inmerso en un problema con diversas aristas difíciles de superar.

Una de estas aristas, es la educación pública multigrado, misma que surge en México teniendo como destino las localidades más pobres y marginadas del territorio nacional, esta modalidad de trabajo en el aula puede ser encontrada en la educación básica. Por ser el nivel con el mayor número de escuelas multigrado y el mayor número de alumnos, esta investigación se lleva a cabo en el nivel de educación primaria.

A pesar de la población total que esta modalidad de enseñanza atiende en México y del número de escuelas que en la totalidad de su territorio funcionan de la misma manera, se podría pensar que esta importancia se vería reflejada es una política pública adecuada y que respondería de manera eficaz a las necesidades que surgen en el contexto de su funcionamiento; sin embargo, la respuesta gubernamental se ha dado a manera de un plan compensatorio que se encuentra bajo la tutela del Consejo Nacional de fomento educativo (CONAFE) y que funciona únicamente en localidades que cuentan con una población menor a los cien habitantes.

Por ello, esta investigación se realizó en cinco localidades que albergan a 6 escuelas multigrado, dichas localidades cuentan con índices de desarrollo humano y desarrollo social muy bajos, así como altos índices de ruralidad y marginación, estas se encuentran ubicadas en los municipios de Amatenango del Valle y Venustiano Carranza, Chiapas, pero administrativamente sus escuelas pertenecen a la zona escolar 117 con cabecera municipal en Teopisca, Chiapas, estas características son las que delimitan la región de estudio y que son parte fundamental del problema de la investigación.

Sin duda alguna, pensar en la educación como un motor que impulsa el desarrollo y que por consecuencia mejora las condiciones de vida de los habitantes de una localidad, asigna al docente un papel fundamental como parte de las oportunidades que se identifican para contrarrestar las

condiciones de rezago social y educativo, por ello, tomando en cuenta que una de las premisas de los estudios regionales la atención de problemas que ocasionen desigualdad social, esta investigación se plantea teniendo como propósito general: analizar a través de sus actores (docentes, alumnos, comunidad y autoridades), el contexto y condiciones de la operatividad y funcionamiento del modelo educativo multigrado en la zona escolar 117 ubicada en Teopisca, Chiapas.

De la misma manera, para contribuir con el alcance de este propósito, se plantearon tres objetivos específicos:

- Determinar las características sociodemográficas de la población de la región en la que se ubica la zona escolar 117.
- Revisar la política educativa en la que se sustenta el modelo educativo multigrado.
- Identificar ventajas y desventajas (sociales, políticas y educativas) de la aplicación del modelo multigrado, en la región estudiada.

Para dar cumplimiento tanto al propósito general como a los objetivos específicos, para el logro de los objetivos planteados en esta investigación, la metodología utilizada fue corte cualitativo, siendo la etnografía educativa la base de la misma, asimismo se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para la triangulación de la información. Obtenida del proceso etnográfico, de esta manera se pudieron responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la situación actual de la aplicación del modelo de educación multigrado en la región de traslape, conformada por las localidades Benito Juárez, San José la Reforma, Rancho Nuevo, del municipio de Amatenango del Valle, Chiapas; así como de las localidades de Aguacatenango y El Sumidero, ambas pertenecientes al municipio de Venustiano Carranza, Chiapas?

- ¿Cuáles son las características sociodemográficas de la población de la región en la que se ubica la zona escolar 117?
- ¿Cuál es la política educativa en la que se sustenta el modelo educativo multigrado?
- ¿Cuáles son las fortalezas, debilidades y oportunidades (sociales, políticas y educativas) de la aplicación modelo multigrado en la región?

Para lograrlo, la investigación se llevó a cabo en las escuelas multigrado que se encuentran en las comunidades cuyo índice de marginación es el más alto de los tres municipios ya mencionados, así como entrevistas a los docentes de grupo que además de impartir clases en la escuela, cumplen con la tarea de realizar el trabajo administrativo necesario que debiera realizar un director. Asimismo, se reforzó el trabajo desde la perspectiva de la etnografía crítica, por lo que se buscó el contacto y el establecimiento de una relación de confianza entre los actores y el investigador.

Esta investigación será importante para el campo de los estudios regionales, en virtud de que las investigaciones que se han realizado hasta el día de hoy son de carácter nacional, o estatal, no existiendo precedente de una investigación regional similar en el estado de Chiapas, las cuales, en su mayoría se enfocan a la descripción en general de problemas en común identificados en diversos estados de la república. De la misma manera, será de ayuda para el campo de la investigación educativa, ya que develará las fortalezas y debilidades del modelo de educación multigrado y su aplicación en la zona escolar 117, de lo cual, una vez terminada la investigación, se trabajará en la creación de un modelo regional para su posterior aplicación en las escuelas que participaron en la misma.

La tesis se presenta en cinco capítulos, en el primero de ellos se expone la forma en que se delimitó la región de estudio, además de que se dan a conocer datos precisos de la conformación demográfica, social y económica de las localidades que la integran. De la misma manera se muestran los

datos correspondientes a las escuelas primarias multigrado, desde lo nacional hasta lo estatal y por supuesto los números de la región, conformada por las escuelas de la zona escolar 117 de educación primaria federal con cabecera oficial en el municipio de Teopisca.

También se explica el concepto de “traslape o apilamiento regional” el cual es fundamental para entender las condiciones en las que se encuentran tanto las localidades, así como el abandono institucional en el que se encuentran sus escuelas; por último, con las técnicas de análisis regional, se exponen las terribles condiciones bajo las que se localizan las comunidades en las que se encuentran funcionando estas escuelas, lo cual será fundamental para establecer la relación con el estado de la educación multigrado.

En el segundo capítulo, tomando en cuenta que el docente se encuentra al centro de esta particular modalidad de educación, debido a las características con las que debe contar en el aspecto pedagógico, de formación y pensamiento crítico, tales como el dominio de contenidos de todos los grados, estrategias de trabajo en transversalidad para atender a niños con niveles diferenciados de aprendizaje, elaboración de la planeación con temas comunes, pero sobre todo, la virtud de identificarse con la realidad de las personas que habitan en la localidad y la de sus alumnos en primer lugar, el combate a las desigualdades sociales tendría que ser prioritario, por ello, es necesario conocer y explicar la evolución de las teorías de la reproducción, comenzando por Marx, hasta culminar con los teóricos de la resistencia, en el caso de la pedagogía, haciendo referencia a Freire y a sus discípulos Giroux y McLaren. Todo esto con el afán de comprender el despertar de la conciencia crítica o “concienciación” como la llamara Freire, así como de la ausencia o presencia de esta conciencia en el docente chiapaneco actual y sobre todo del docente que se encuentra a cargo de las escuelas de la región delimitada.

El tercer capítulo, explica la evolución de las políticas públicas educativas en México, tomando en cuenta los procesos globalizadores que inciden en

distintos ámbitos de las sociedades, la ausencia de la educación multigrado en la reforma educativa 2013, así como en la propuesta curricular de 2016, asimismo el estado de la educación multigrado en nuestro país, hasta exponer la situación en la que se encuentra en la región de estudio.

En el cuarto capítulo se expone la metodología para llevar a cabo la investigación, en un primer momento se hace un recorrido por los distintos tipos de validación científica, hasta llegar a los paradigmas vigentes, de la misma manera, se exponen los diferentes tipos de investigación etnográfica, los cuales convergen en este trabajo, asimismo, se hace mención de las técnicas de recogida de información, así como las herramientas que se utilizaron para la transcripción de las entrevistas y su posterior análisis.

El quinto y último capítulo está dedicado al análisis y resultados de las categorías emergentes de las entrevistas y del trabajo de campo realizado en las diferentes escuelas: la formación de los docentes que laboran en las escuelas multigrado de la zona escolar 117, el apoyo o abandono, según sea el caso, por parte de las distintas instituciones que tienen relación de una u otra manera con las escuelas multigrado de la región de estudio, la práctica docente, la cual hace referencia a la manera en que los profesores se desempeñan dentro del aula, así como las carencias que ellos detectan en el currículum oficial de educación primaria; la cuarta categoría es el estudio de las fortalezas y debilidades del modelo de educación multigrado, y por último, la escuela multigrado vista desde el ideal de los profesores que participaron en esta investigación, una visión que servirá para trabajar el proyecto posterior a esta investigación.

Inmediatamente después, se encuentran las conclusiones de la investigación, recuperando los aspectos más importantes del análisis y el establecimiento de su relación, en caso de haberla, con la teoría. De la misma manera se presenta el material bibliográfico que ayudó en la construcción de este documento y que dieron una perspectiva para comprender lo que sucede en las escuelas de educación multigrado de la zona escolar 117 del municipio de Teopisca, Chiapas.

## **CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN DE LA REGIÓN DE ESTUDIO**

El presente capítulo aborda, en un primer momento, la necesidad del Estado mexicano por dar cobertura educativa a las diferentes latitudes del territorio nacional y cómo la educación multigrado se ha convertido en un pilar fundamental para lograr dicho objetivo; en un segundo apartado, se explica de manera breve cómo se definió la región mediante la exposición de datos particulares de la misma, los criterios que se utilizaron para dicho proceso y las referencias a los autores que soportan esa delimitación. Más adelante se muestran datos sobre el estado de la educación multigrado en el país y particularmente en el estado de Chiapas, a partir del número y los porcentajes de este tipo de escuelas a nivel nacional, estatal y en la región de estudio, posteriormente, se hace referencia a algunos indicadores que por su origen y la naturaleza misma del modelo de educación multigrado, desde mi perspectiva, complican su aplicación exitosa, por ejemplo, los índices de dispersión poblacional, de hablantes de lengua indígena, índices de desarrollo humano, de educación, de salud y de ingresos y por supuesto los del rezago social.

### **1.1. Antecedentes de la educación multigrado**

Desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el sistema educativo de México ha intentado responder de manera eficaz a la demanda de educación de la población nacional, ya que las escuelas rurales

y las misiones culturales no bastaban para atender apropiadamente a las comunidades de más difícil acceso en el país.

Para lograr dicho objetivo, el Estado mexicano ha implementado diversas estrategias, dentro de las que destacó la cobertura educativa en términos de cantidad con costos de implementación bajos en localidades menores a cien habitantes. De esta medida, se originaron las escuelas CONAFE, mismas que fueron apoyadas por programas educativos compensatorios, apoyos a la infraestructura y el bienestar social y modificaciones constantes en los planes de estudio.

La propuesta de la viabilidad de este modelo radica en que, por lo regular, un solo docente era suficiente para hacerse cargo de los alumnos de cada comunidad, ya que las poblaciones estudiantiles eran reducidas fuera de los centros urbanos. Además, éstas se encontraban en niveles bajos de aprendizaje y desempeño sin importar la diversidad de edades de sus integrantes, lo que resultaba en cierta homogeneidad desde la perspectiva del educador y facilitaba sus tareas de enseñanza.

A partir de dicho antecedente, para continuar la atención a la demanda educativa en contextos rurales marginados, se creó el modelo de educación multigrado, mismo que conservó el principio de apoyarse en un solo docente para atender a los pequeños grupos de alumnos de cada comunidad. Veracruz fue el estado que dio mayor impulso a esta estrategia, apoyándose de la implementación de la educación graduada que oficializó el Congreso Higiénico Pedagógico a fines del siglo XIX (Weiss, 2007).

El modelo en cuestión ha tenido gran éxito y aceptación en gran parte del mundo (Thomas y Shaw, 1992), dada la facilidad de cobertura que ofrece para las regiones rurales de los diversos países en los que se aplica. El caso de México no ha sido excepción; sin embargo, los constantes cambios que experimenta su sociedad han generado la necesidad de que la forma en que se imparte la educación multigrado evolucione para adaptarse a ellos.



### **1.2 Educación multigrado en Chiapas en números**

En Chiapas, las condiciones de operatividad del modelo multigrado son aún más particulares en virtud de las características de su contexto histórico, geográfico, económico, demográfico, social y educativo. Por ello, a continuación, se ofrece un análisis de las condiciones generales del estado, con enfoque en los municipios en los que se encontraron las necesidades que motivaron la realización de la presente investigación: Teopisca, Amatenango del Valle y Venustiano Carranza, (región TEAMAVECA).

Según la Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), la entidad tenía, en ese año, una población de 5 217 908 habitantes, de los cuales, 2 623 759 personas viven en localidades con menos de 2500 habitantes. Dado que este es uno de los parámetros que emplea el INEGI para calificar a una localidad como rural o urbana, se calcula que el 50.28% de la población total de Chiapas vive en comunidades consideradas rurales.

De dicha fracción de la población, aproximadamente 1 154 990 son niños en edad de estudiar la primaria, de los cuales 582 914 (50.47%) son hombres y 572 076 (49.53%) son mujeres. A su vez, de estas, 649,650 (56.24%) personas en edad escolar para el nivel primaria habitan localidades menores a 2500 habitantes, de los cuales 327, 603 (50.43%) son hombres y 322, 047 (49.57%) son mujeres. Esto implica que es mayoritario el número de niños en edad escolar de primaria que habitan en localidades menores a 2,500 habitantes, lo cual representa 24.76% con respecto al total de la población que habita en ese mismo tipo de localidades y 12.45% de la población total del estado de Chiapas (INEGI, 2015).

Tabla 1

Entidad federativa	Total de escuelas primarias	Total de escuelas primarias multigrado		Escuelas primarias multigrado por tipo de servicio respecto al total de escuelas			Escuelas primarias por tipo de servicio								
							General <sup>1</sup>			Indígena <sup>1</sup>			Comunitario		
							Multigrado			Multigrado			Multigrado		
							Total	%	Abs.	Total	%	Abs.	Total	%	Abs.
Aguascalientes	712	28.7	190	20.2	n. a.	6.5	696	21.6	144	n. a.	n. a.	n. a.	46	100.0	46
Baja California	1 664	11.7	196	8.5	1.3	1.9	1 563	9.1	142	69	30.4	21	32	100.0	32
Baja California Sur	459	32.3	171	24.4	n. a.	12.9	400	28.0	112	n. a.	n. a.	n. a.	59	100.0	59
Campeche	795	48.2	368	28.3	5.3	12.7	644	34.9	225	51	82.4	42	101	100.0	101
Coahuila	1 862	27.1	502	22.7	n. a.	4.4	1 771	23.8	421	n. a.	n. a.	n. a.	81	100.0	81
Colima	509	30.5	156	22.6	n. a.	7.9	489	24.5	115	n. a.	n. a.	n. a.	40	100.0	40
Chiapas	8 582	69.6	5 969	20.2	24.2	25.1	3 594	48.3	1 735	2 831	73.4	2 077	2 157	100.0	2 157
Chihuahua	2 852	44.6	1 273	21.6	8.4	13.6	2 116	29.2	617	349	77.1	209	387	100.0	387
Distrito Federal	3 198	8.7	311	3.7	n. a.	n. a.	3 198	9.7	311	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Durango	2 589	62.8	1 627	36.3	7.0	19.6	1 876	50.1	940	207	87.0	180	507	100.0	507
Guerrero	4 587	39.0	1 788	31.6	0.0	7.3	4 246	34.1	1 450	5	40.0	2	336	100.0	336
Guatemala	4 961	49.6	2 310	25.7	8.6	14.2	3 063	39.2	1 200	934	478	446	664	100.0	664
Hidalgo	3 258	51.2	1 868	24.6	11.3	15.3	2 153	37.2	800	606	60.9	369	469	100.0	469
Jalisco	5 934	39.8	2 289	31.5	1.4	6.9	5 418	34.5	1 887	105	77.1	81	411	100.0	411
México	7 795	18.3	1 424	13.6	0.9	3.7	7 341	14.5	1 064	163	42.3	69	291	100.0	291
Michoacán	5 282	45.4	2 400	32.6	1.2	11.7	4 454	38.7	1 723	212	28.8	61	616	100.0	616
Morelos	1 179	25.0	296	20.9	0.6	3.6	1 126	21.9	246	12	88.3	7	42	100.0	42
Nayarit	1 215	51.0	620	23.0	11.7	16.4	836	33.4	279	181	78.5	142	199	100.0	199
Nuevo León	2 735	23.8	651	20.6	n. a.	3.2	2 648	21.3	564	n. a.	n. a.	n. a.	87	100.0	87
Oaxaca	5 594	53.4	2 985	19.9	19.7	13.7	3 088	36.0	1 113	1 737	63.5	1 103	769	100.0	769
Puebla	4 633	42.4	1 964	22.5	11.1	8.8	3 490	29.9	1 042	737	70.0	516	406	100.0	406
Quintana Roo	1 514	45.0	682	25.4	3.0	16.7	1 187	32.4	384	74	60.8	45	253	100.0	253
Quintana Roo	854	28.7	245	15.8	6.9	6.0	729	18.5	135	74	79.7	59	51	100.0	51
San Luis Potosí	3 343	60.7	2 028	32.6	7.4	20.7	2 308	47.2	1 090	344	71.8	247	691	100.0	691
Sinaloa	2 680	52.4	1 404	35.7	0.4	16.3	2 213	43.2	956	30	36.7	11	437	100.0	437
Sonora	1 892	30.9	585	22.3	4.4	4.2	1 702	24.7	421	110	76.4	84	80	100.0	80
Tabasco	2 118	52.7	1 116	40.5	2.9	9.3	1 820	47.1	858	101	60.4	61	197	100.0	197
Tamaulipas	2 479	42.4	1 050	33.9	n. a.	8.4	2 270	37.0	841	n. a.	n. a.	n. a.	209	100.0	209
Tlaxcala	793	25.9	205	15.4	0.3	10.2	698	17.5	122	14	14.3	2	81	100.0	81
Veracruz	9 652	53.5	5 159	36.5	7.2	9.7	7 681	45.9	3 626	1 034	67.3	696	937	100.0	937
Yucatán	1 412	29.5	417	13.4	6.9	9.2	1 129	16.7	189	153	64.1	98	130	100.0	130
Zacatecas	1 948	60.2	1 173	45.1	n. a.	15.1	1 653	53.1	878	n. a.	n. a.	n. a.	295	100.0	295
<b>Nacional</b>	<b>98 771</b>	<b>43.8</b>	<b>43 289</b>	<b>25.8</b>	<b>6.8</b>	<b>11.2</b>	<b>77 847</b>	<b>32.9</b>	<b>25 510</b>	<b>10 133</b>	<b>68.6</b>	<b>6 888</b>	<b>11 091</b>	<b>100.0</b>	<b>11 091</b>

Fuente: INEE, 2016.

Si bien es cierto que no es requisito fundamental que una escuela multigrado se encuentre en una localidad rural, esta ha sido la respuesta del Estado para llevar educación a poblaciones dispersas; el número y porcentaje de escuelas multigrado en el estado de Chiapas sobresale por mucho en comparación con los demás estados de la República, al grado de superar la media nacional, que es de 43.8%, según los datos de la publicación del Panorama Educativo para México del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). Así, de un total de 8582 escuelas primarias chiapanecas, 5969 (69.5%) son escuelas multigrado; de estas, 1735 primarias son generales, 2077 son del nivel indígena y 2157 son comunitarias,<sup>1</sup> y corresponden, respectivamente, al 20.21%, 24.20% y 25.13% del total estatal ya expresado.

<sup>1</sup> Se define a la primaria general como el servicio educativo que se presta de acuerdo con el programa de estudios correspondiente, y que está orientado a la población infantil que no presenta características sociales particulares. La primaria indígena es el servicio educativo dirigido a niños de comunidades indígenas, con una educación de carácter intercultural. Los cursos comunitarios, por su parte, están dirigidos a niños que habitan en comunidades con menos de cien habitantes y que generalmente son atendidos por un solo instructor; estos servicios son administrados por el CONAFE

De este modo, la mayor parte de las escuelas primarias multigrado en Chiapas corresponde a localidades de menos de 2500 habitantes, situación que ha resultado de la combinación de los índices de ruralidad y dispersión poblacional estatales (INEE, 2016). Por supuesto, este fenómeno también es observable a nivel de los municipios a estudiar: de las dieciséis escuelas de la zona escolar 117 —ubicada en la región—, quince son rurales, y de ellas, doce son multigrado en sus diferentes tipos de organización (unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes), mismas que representan 80%.

Por otro lado, Chiapas tiene una población de 5,217,908 habitantes, según los datos de la última encuesta intercensal del INEGI (2015), que con respecto al 2010 y la población de 4,796,580 que arrojó el censo de población y vivienda 2010 del mismo INEGI (2010) presentó un índice de crecimiento para ese periodo de 8.783925213 % a una tasa de crecimiento promedio anual de 1.698124791%, ambos porcentajes inferiores al periodo anterior (2005 – 2010).

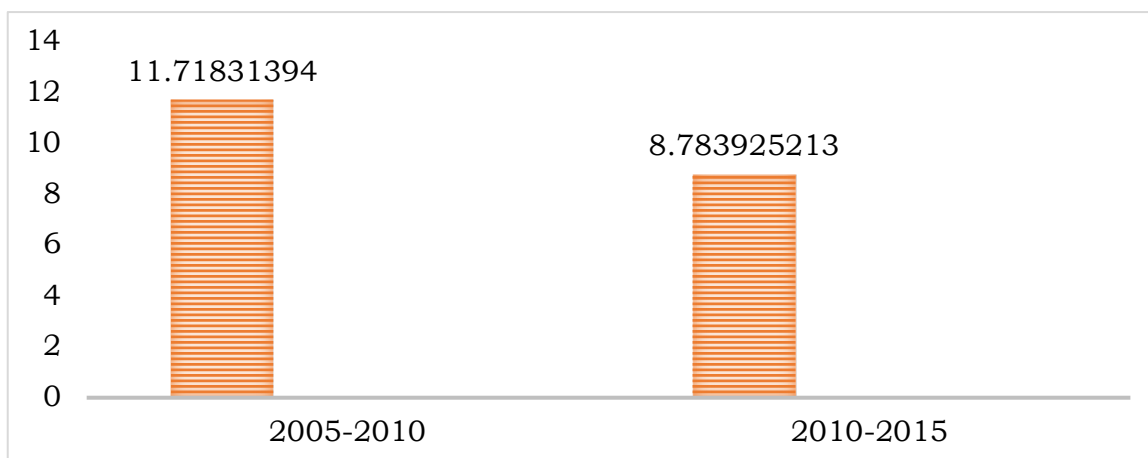
**Tabla 3. Incremento poblacional en Chiapas de 2005 a 2015**

	Población total de Chiapas		
	<b>2005</b>	<b>2010</b>	<b>2015</b>
	4,293,459	4,796,580	5,217,908
<b>Hombres</b>	2,108,830	2,352,807	2,536,721
<b>Mujeres</b>	2,184,629	2,443,773	2,681,187

Fuente: Elaboración propia, con fundamento en INEGI (2015).

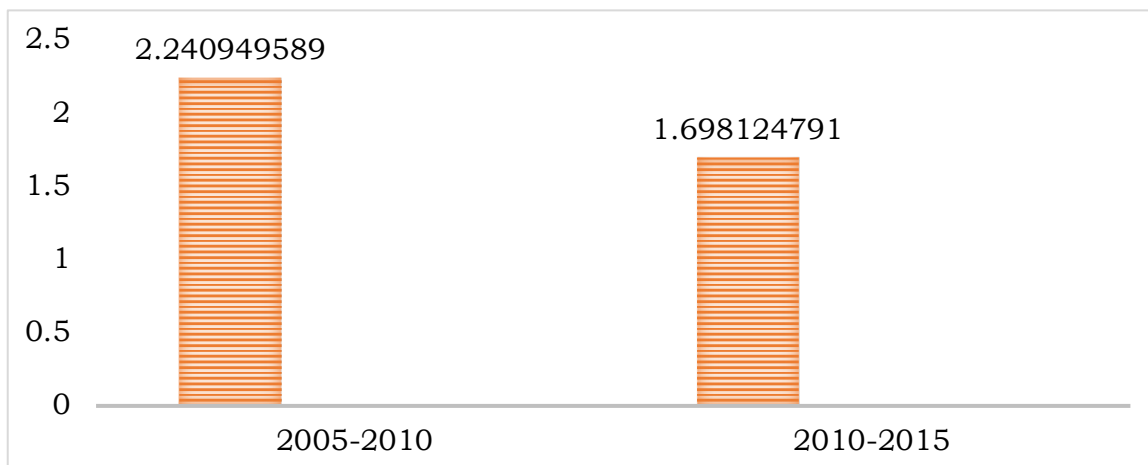
(Definiciones obtenidas del glosario del portal electrónico de INEGI. 26 de abril de 2018.  
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/glosario/default.aspx?t=medu17&e=00>)

**Gráfico 1. Índice de crecimiento por periodo en Chiapas de 2005 a 2015.**



Fuente: Elaboración propia, con fundamento en INEGI (2015).

**Gráfico 2. Tasa de crecimiento poblacional promedio en Chiapas de 2005 a 2015.**



Fuente: Elaboración propia, con fundamento en INEGI (2015).

**Tabla 4. Índice de crecimiento poblacional de los municipios de Amatenango, Teopisca y Venustiano Carranza de 2005 a 2015**

	% Población total Amatenango		
	2005-2010	2010-1015	2005-2015
Índice de crecimiento por periodo	2.609922408	13.57699358	16.54126499
	% Población total Teopisca		

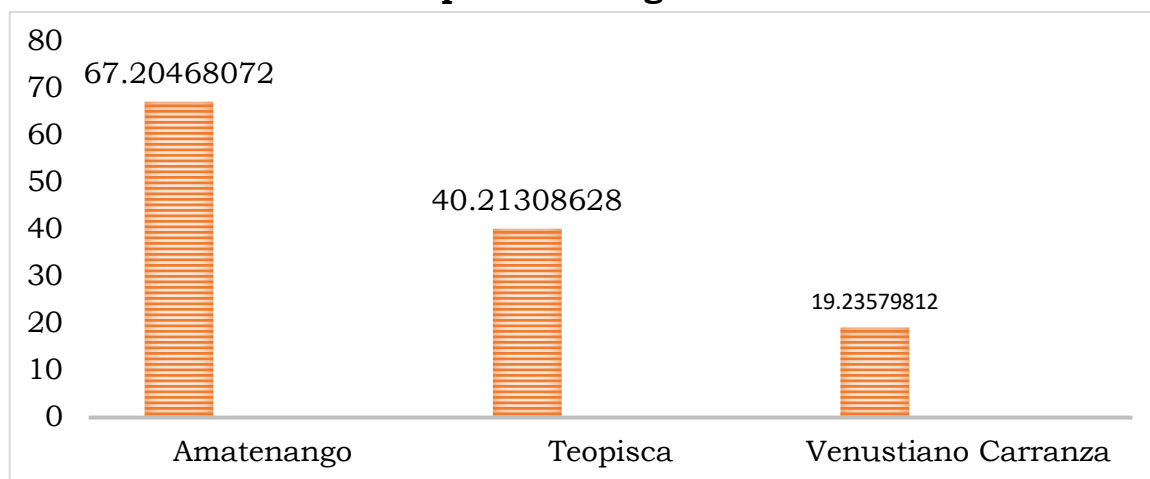
	2005-2010	2010-1015	2005-2015
Índice de crecimiento por periodo	16.185739	14.80575425	33.38791399
	% Población total Venustiano Carranza		
	2005-2010	2010-1015	2005-2015
Índice de crecimiento por periodo	7.932011331	5.979687322	14.38600813

Fuente: Elaboración propia, con fundamento en INEGI (2015).

De acuerdo a lo mostrado en las gráficas, el crecimiento poblacional del estado de Chiapas entre los años 2010 y 2015 ha disminuido con respecto al lustro anterior. Dos de los municipios estudiados, Teopisca y Venustiano Carranza, presentaron un comportamiento demográfico similar; en cambio, Amatenango del Valle mostró un crecimiento muy superior al de sus vecinos dentro de la región.

Aunado a estos datos, debe tomarse en cuenta que un gran sector de la población chiapaneca habla una lengua indígena como materna o adquirida: aproximadamente, 1 286 817 habitantes, que representan el 24.66% de la población total. A continuación, se presentan los porcentajes correspondientes a cada uno de los municipios que conforman la región de estudio.

**Gráfico 3. Porcentaje de la población hablante de lenguas indígenas en los municipios de la región de estudio**



Fuente: Elaboración propia, con fundamento en INEGI (2015).

Estos porcentajes ponen de relieve una situación que ha causado grandes problemas en la atención a los estudiantes de educación básica en gran parte del estado: la enseñanza monolingüe en español en localidades de habla indígena. Esta situación, tal como ha mencionado Weiss (2007) en sus investigaciones, no ha permitido que los planes y programas de estudio se cubran en su totalidad, además de que los contenidos tratados difícilmente son entendidos de manera correcta por los estudiantes, cuya principal preocupación es aprender a hablar español, ya que es la única lengua que habla el profesor encargado del grupo.

A pesar de las diferencias tan grandes en los porcentajes de los tres municipios, debido a la cercanía de las localidades a estudiar y la manera en que se delimitó la región de estudio, en la mayoría de estas se habla una lengua indígena (tsotsil o tseltal) y los docentes que atienden las necesidades educativas de esas localidades no hablan alguna de las dos lenguas originarias de dichas comunidades rurales, ya que todos provienen de ambientes urbanos, a decir de ellos mismos.

### **1.3 Las localidades al descubierto**

Las localidades de los municipios de interés que cuentan con escuelas multigrado del nivel de educación primaria federal pertenecientes a la zona escolar 117 son: Benito Juárez, Rancho Nuevo y San José la Grandeza, en Amatenango del Valle; Sinaí, Vida Nueva y Benito Juárez, en Teopisca; y El Sumidero y Aguacatenango, en Venustiano Carranza. Todas cuentan con una sola escuela con las características dadas, salvo la última comunidad mencionada, que tiene dos.

Parte muy importante de la causa de las desigualdades sociales en México, y particularmente en Chiapas, puede ser explicado con diversos índices que ayudan a comprender la magnitud del problema. En primer lugar, el estado ocupa el último puesto en desarrollo humano en la República Mexicana; asimismo, se encuentra en los últimos lugares en los valores desagregados de salud, educación e ingresos desde la década de 1950.

Tabla 5- Índices de Desarrollo Humano armonizado

Entidad federativa	Índice de Desarrollo Humano (IDH) armonizado									
	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010	
01	Aguascalientes	0.471	0.562	0.651	0.737	0.804	0.813	0.850	0.861	0.880
02	Baja California	0.638	0.685	0.725	0.796	0.850	0.835	0.862	0.865	0.877
03	Baja California Sur	0.599	0.662	0.712	0.787	0.838	0.839	0.855	0.873	0.879
04	Campeche	0.402	0.475	0.572	0.647	0.785	0.775	0.792	0.804	0.821
05	Coahuila	0.541	0.624	0.679	0.770	0.816	0.835	0.863	0.876	0.896
06	Colima	0.447	0.507	0.631	0.719	0.793	0.803	0.826	0.834	0.846
07	Chiapas	0.333	0.413	0.488	0.589	0.647	0.658	0.681	0.700	0.724
08	Chihuahua	0.579	0.654	0.701	0.777	0.839	0.832	0.867	0.880	0.864
09	Distrito Federal	0.639	0.719	0.767	0.828	0.911	0.904	0.930	0.938	0.954
10	Durango	0.501	0.569	0.629	0.722	0.773	0.781	0.805	0.822	0.840
11	Guanajuato	0.390	0.484	0.539	0.665	0.731	0.741	0.771	0.789	0.812
12	Guerrero	0.319	0.407	0.517	0.607	0.683	0.693	0.713	0.727	0.752
13	Hidalgo	0.381	0.454	0.529	0.649	0.725	0.716	0.755	0.772	0.798
14	Jalisco	0.488	0.567	0.655	0.742	0.801	0.795	0.826	0.836	0.854
15	Estado de México	0.409	0.528	0.642	0.743	0.791	0.775	0.806	0.820	0.843
16	Michoacán	0.394	0.451	0.539	0.648	0.704	0.714	0.746	0.759	0.786
17	Morelos	0.461	0.537	0.607	0.699	0.783	0.779	0.807	0.830	0.852
18	Nayarit	0.466	0.527	0.603	0.689	0.741	0.739	0.764	0.771	0.793
19	Nuevo León	0.567	0.677	0.738	0.800	0.867	0.864	0.893	0.905	0.922
20	Oaxaca	0.339	0.385	0.466	0.576	0.658	0.666	0.689	0.711	0.733
21	Puebla	0.400	0.463	0.557	0.658	0.719	0.716	0.759	0.779	0.809
22	Querétaro	0.360	0.443	0.597	0.693	0.780	0.795	0.835	0.853	0.871
23	Quintana Roo	0.571	0.549	0.605	0.738	0.827	0.845	0.862	0.875	0.889
24	San Luis Potosí	0.422	0.466	0.577	0.661	0.746	0.743	0.781	0.802	0.828
25	Sinaloa	0.470	0.565	0.626	0.713	0.774	0.780	0.796	0.811	0.821
26	Sonora	0.541	0.614	0.696	0.759	0.828	0.827	0.853	0.864	0.873
27	Tabasco	0.389	0.505	0.571	0.677	0.754	0.746	0.762	0.775	0.795
28	Tamaulipas	0.529	0.583	0.680	0.759	0.809	0.808	0.838	0.854	0.864
29	Tlaxcala	0.388	0.450	0.545	0.660	0.728	0.724	0.758	0.773	0.790
30	Veracruz	0.453	0.529	0.584	0.667	0.722	0.723	0.743	0.759	0.780
31	Yucatán	0.492	0.562	0.596	0.691	0.744	0.750	0.787	0.802	0.822
32	Zacatecas	0.472	0.503	0.574	0.663	0.730	0.729	0.753	0.778	0.801

Fuente: Elaborado en 2015 por la Oficina de Investigación en Desarrollo Humano (Inuo, México) con base en Inuo (2003, 2012a). Para mayor detalle ver nota técnica 1.

Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2016).

Si bien es cierto se ha logrado cierta mejoría a través de los años, los esfuerzos han sido insuficientes para resolver las carencias que la entidad presenta y de manera particular algunos municipios, tomando en cuenta que Chiapas es la entidad con el índice de desarrollo humano más bajo de



la república mexicana comparable al de países como Siria y Filipinas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014), la situación es incluso peor al interior, gracias al análisis regional, se pueden identificar y trabajar en regiones más pequeñas que tienen índices de desarrollo humano diferenciados con el resto del estado y la muestra más clara es que en Chiapas se encuentran 28 de los municipios más rezagados del país en ese rubro y Amatenango del Valle, municipio integrante de la región de estudio, es uno de ellos.

**Tabla 6. Índices armonizados en el estado de Chiapas (desarrollo humano, salud, educación e ingresos) del año 2010**

<b>Índice de Desarrollo Humano Chiapas (IDH)</b>								
<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>1995</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2010</b>
0.333	0.413	0.488	0.589	0.647	0.658	0.681	0.700	0.724
<b>Índice de Salud Chiapas (IS)</b>								
<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>1995</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2010</b>
0.320	0.472	0.527	0.646	0.749	0.760	0.788	0.817	0.838
<b>Índice de Educación Chiapas (IE)</b>								
<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>1995</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2010</b>
0.382	0.407	0.494	0.594	0.704	0.770	0.792	0.824	0.880
<b>Índice de Ingreso Chiapas (II)</b>								
<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>1995</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2010</b>
0.302	0.368	0.445	0.532	0.514	0.488	0.506	0.510	0.514

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2010).

Para tener referencias más completas sobre lo que pasa en la región de estudio, se realizó un análisis de las condiciones que imperan en cada una de las localidades que integran dicha región, cuyos resultados se presentan en las tablas 7, 8 y 9.

Tabla 7. Índices de rezago social localidades de Amatenango, Chiapas, 2005 y 2010

Población total, indicadores, índice y grado de rezago social según localidad, 2005 (Parte I)																	
Municipio	Localidad	Población total	Indicadores de rezago social 2005												Índice de rezago social	Grado de rezago social	
			porcentaje														
			Población de 15 años o más analfabeta	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	Población de 15 años y más con educación básica incompleta	Hogares con población de 15 a 29 años, con algún habitante con menos de 9 años de educación aprobados	Población sin derecho a servicios de salud	Viviendas con piso de tierra	Viviendas que no disponen de excusado o sanitario	Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública	Viviendas que no disponen de drenaje	Viviendas que no disponen de energía eléctrica	Viviendas que no disponen de lavadora	Viviendas que no disponen de refrigerador	Promedio de ocupantes por cuarto		
Amatenango del	Benito Juárez	178	41.05	17.39	87.10	79.31	99.44	70.37	14.81	0.00	96.30	0.00	100.00	96.30	2.70	0.7321	4 alto
Amatenango del	Rancho Nuevo	145	23.08	36.84	100.00	100.00	99.31	67.86	42.86	100.00	100.00	14.29	100.00	100.00	1.88	1.0475	4 alto
Amatenango del	San José la Reforma	138	30.86	16.67	100.00	100.00	100.00	62.50	4.17	100.00	100.00	8.33	100.00	100.00	1.94	0.8624	4 alto

Población total, indicadores, índice y grado de rezago social según localidad, 2010 (parte I)																	
Municipio	Localidad	Población total	Indicadores de rezago social 2010 (porcentaje)												Índice de rezago social	Grado de rezago social	Lugar que ocupa en el contexto nacional
			Población de 15 años o más analfabeta	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	Población de 15 años y más con educación básica incompleta	Población sin derecho a servicios de salud	Viviendas con piso de tierra	Viviendas que no disponen de excusado o sanitario	Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública	Viviendas que no disponen de drenaje	Viviendas que no disponen de energía eléctrica	Viviendas que no disponen de lavadora	Viviendas que no disponen de refrigerador				
Amatenango del	BENITO JUÁREZ	188	33.7	2.0	75.2	17.0	15.6	3.1	3.1	3.1	0.0	100	87.5		0.0	Medio	45,478
Amatenango del	RANCHO NUEVO	180	14.3	11.4	100	64.4	86.0	81.4	100	100	9.3	100	100		1.7	Alto	7,097
Amatenango del	SAN JOSÉ LA REFORMA	177	20.6	24.3	94.8	97.7	48.7	43.6	100	100	12.6	100	100		1.5	Alto	9,406

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI 2005 y 2010.

Tabla 8. Índices de rezago social localidades de Teopisca, Chiapas, 2005 y 2010

Indicadores de rezago social 2005																	
Municipio	Localidad	Población total	porcentaje												Índice de rezago social	Grado de rezago social	
			Población de 15 años o más analfabeta	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	Población de 15 años y más con educación básica incompleta	Hogares con población de 15 a 29 años, con algún habitante con menos de 9 años de educación aprobados	Población sin derecho a servicios de salud	Viviendas con piso de tierra	Viviendas que no disponen de excusado o sanitario	Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública	Viviendas que no disponen de drenaje	Viviendas que no disponen de energía eléctrica	Viviendas que no disponen de lavadora	Viviendas que no disponen de refrigerador			Promedio de ocupantes por cuarto
Teopisca	Sinal	354	41.76	25.00	97.80	100.00	99.44	55.17	5.17	0.00	15.52	3.45	100.00	96.55	1.93	0.3673	3 medio
Teopisca	Vida Nueva	300	38.17	7.58	91.89	94.00	99.33	47.17	3.77	0.00	96.23	1.89	100.00	96.23	1.92	0.4818	3 medio
Teopisca	Benito Juárez	252	36.80	21.52	98.40	97.37	99.60	97.92	0.00	4.17	25.00	2.08	100.00	97.92	1.92	0.5291	3 medio

Indicadores de rezago social 2010 (porcentaje)																
Municipio	Localidad	Población total	Población de 15 años o más analfabeta	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	Población de 15 años y más con educación básica incompleta	Población sin derecho a servicios de salud	Viviendas con piso de tierra	Viviendas que no disponen de excusado o sanitario	Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública	Viviendas que no disponen de drenaje	Viviendas que no disponen de energía eléctrica	Viviendas que no disponen de lavadora	Viviendas que no disponen de refrigerador	Índice de rezago social	Grado de rezago social	Lugar que ocupa en el contexto nacional
			Teopisca	SINAL	381	35.3	10.9	97.2	17.3	13.7	0.00	1.37	50.7			
Teopisca	VIDA NUEVA	311	14.8	13.7	81.8	7.4	7.6	1.52	0.00	84.8	0.0	90.9	87.9	0.2	Medio	40,423
Teopisca	BENITO JUÁREZ	406	36.5	23.0	96.1	15.5	19.2	0.00	0.00	17.9	0.0	92.3	87.2	0.4	Medio	34,686

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI 2005 y 2010.

Tabla 9. Índices de rezago social localidades de V. Carranza, 2005 y 2010

Municipio	Localidad	Población total	Indicadores de rezago social 2005													Índice de rezago social	Grado de rezago social
			Población de 15 años o más analfabeta	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	Población de 15 años y más con educación básica incompleta	Hogares con población de 15 a 29 años, con algún habitante con menos de 9 años de educación aprobados	Población sin derecho a servicios de salud	Viviendas con piso de tierra	Viviendas que no disponen de excusado o sanitario	Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública	Viviendas que no disponen de drenaje	Viviendas que no disponen de energía eléctrica	Viviendas que no disponen de lavadora	Viviendas que no disponen de refrigerador	Promedio de ocupantes por cuarto		
V. Carranza	Aguacatenango	3,020	53.50	10.01	94.26	95.18	87.58	80.83	88.09	10.29	82.49	17.51	99.64	95.85	2.53	1.0311	4 alto
V. Carranza	El Sumidero	76	40.54	0.00	83.78	90.91	100.00	54.55	54.55	90.91	100.00	0.00	100.00	100.00	2.62	0.9458	4 alto

Municipio	Localidad	Población total	Indicadores de rezago social 2010 (porcentaje)											Índice de rezago social	Grado de rezago social	Lugar que ocupa en el contexto nacional
			Población de 15 años o más analfabeta	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	Población de 15 años y más con educación básica incompleta	Población sin derecho a servicios de salud	Viviendas con piso de tierra	Viviendas que no disponen de excusado o sanitario	Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública	Viviendas que no disponen de drenaje	Viviendas que no disponen de energía eléctrica	Viviendas que no disponen de lavadora	Viviendas que no disponen de refrigerador			
V. Carranza	AGUACATENANGO	3,413	45.4	10.8	89.2	51.9	22.4	51.1	3.6	58.8	3.6	98.4	89.9	0.9	Alto	19,985
V. Carranza	EL SUMIDERO	90	28.6	3.4	71.4	27.8	13.3	40.0	0.0	40.0	0.0	100	80.0	0.3	Medio	37,916

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI 2005 y 2010.

Como se puede apreciar, de las localidades de los tres municipios, las de Amatenango del Valle son las que presentan el mayor rezago social, al ser las de menores valores en la mayoría de los indicadores; sin embargo, en analfabetismo y población en edad escolar que no asiste a la escuela se encuentran en promedio, más bajos que las comunidades de Teopisca y Venustiano Carranza, pero los indicadores de casas con piso de tierra, sin drenaje, sin agua potable y sin aparatos de línea blanca como refrigerador y lavadora son altos.

No encontrarse cerca de la cabecera municipal afecta gravemente a las localidades de Venustiano Carranza, se acentúan las condiciones de hacinamiento, además de que la localidad El Sumidero no cuenta con servicios de drenaje en ninguna de sus casas; la misma encabeza el indicador de viviendas sin agua entubada de la red pública.

De las siete localidades analizadas, cuatro presentan un grado de rezago social medio: las tres que se ubican en Teopisca —Sinaí, Vida Nueva

y Benito Juárez—, que además se encuentran cerca de la cabecera municipal, y El Sumidero, en Venustiano Carranza.

Llaman la atención los casos de las comunidades de El Sumidero y Aguacatenango, ya que, a pesar de pertenecer al municipio de Venustiano Carranza, su ubicación geográfica las posiciona mucho más cerca de las cabeceras municipales de Amatenango del Valle y de Teopisca. Esto ha ocasionado que las autoridades municipales se desentiendan de sus responsabilidades en el ámbito educativo con respecto a estas localidades, lo que ha creado un conflicto que lleva muchos años sin resolverse. ¿De quién es la responsabilidad de atender las carencias y necesidades de la zona escolar 117 con cabecera municipal en Teopisca, Chiapas? ¿Será de las cabeceras municipales o de la supervisión escolar 117 con cabecera oficial en Teopisca, Chiapas y al sector 07 al que pertenece esta zona escolar con cabecera oficial en San Cristóbal de las Casas, Chiapas?

### **1.4 Apilamiento regional, administración educativa y abandono institucional**

A continuación, se hace un trabajo descriptivo de las características y de cómo encajan en la conceptualización de algunos autores, siempre teniendo presente que, esta investigación se inició bajo la premisa de tener un aporte sustancial para los estudios regionales.

Son dos las características que hacen este aporte posible: la superposición de dos regiones con características distintas para conformar una nueva y el funcionamiento peculiar del modelo multigrado en las escuelas de nivel primaria federal, esta visión regional puede ser apreciada desde distintos puntos de vista y autores; para este trabajo en particular, las perspectivas de Palacios (1983) y Bataillon (1993) se consideran más pertinentes. Si bien la región primeramente ofrece una delimitación funcional, conocida como región plan, a la que Boudeville (1959) reconoce como aquella establecida por una autoridad administrativa para la aplicación y coordinación de una política pública; para su establecimiento,

la persona o institución en cuestión considera diversos factores de índole geográfica, histórica, económica, demográfica, social y cultural.

En un segundo momento, otra región plan, esta vez de carácter educativo, la creación de una zona escolar de nivel primaria federal en 1993, la cual, espacialmente se ubica dentro de cuatro municipios de dos regiones distintas, Venustiano Carranza, San Cristóbal de las Casas, Teopisca y Amatenango del Valle; de la región IV De Los Llanos y la región V Altos (Totsil-Tseltal) respectivamente. Las cuales, al unirse forman una nueva región que contiene tanto características de una, como de la otra, siendo por lo general las características de la región dominante las que sobresalen, a esto se le conoce como apilamiento o traslape regional (Batallion, 1993).

La Región IV - De Los Llanos está integrada por ocho municipios del centro del estado: Acala, Chiapilla, Emiliano Zapata, Nicolás Ruíz, San Lucas, Socoltenango, Totolapa y Venustiano Carranza, el de mayor extensión territorial. “Colinda al norte con la Región V - Altos, al este con la Región XV - Meseta Comiteca Tojolabal, al sur con las Regiones VI - Frailesca y XI - Sierra Mariscal y al oeste con la Región I - Metropolitana” (CEIEG, 2014, p.1). Teniendo como principal factor para los asentamientos humanos en general, la búsqueda de afluentes de agua cercanos para su uso agrícola.

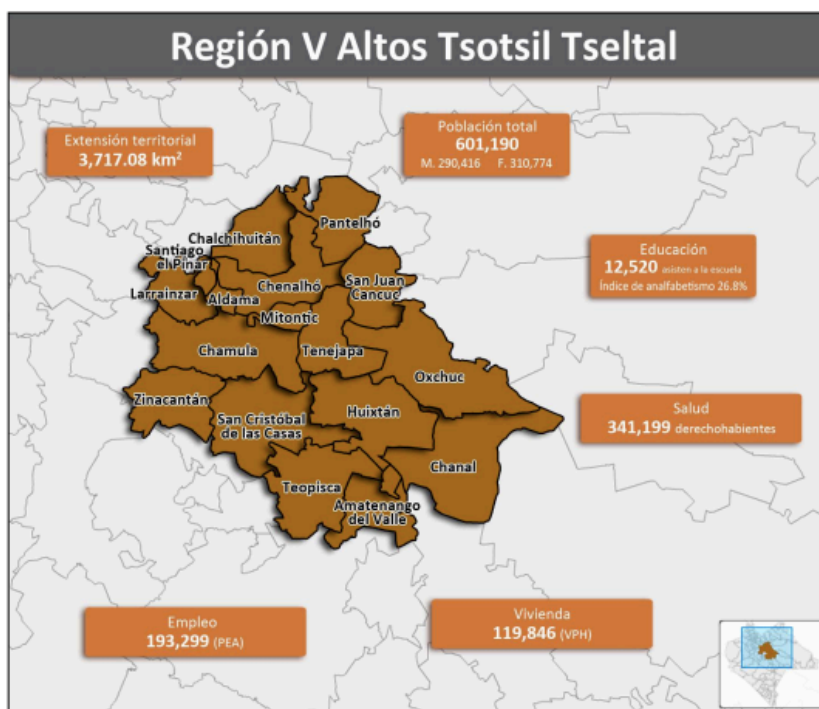
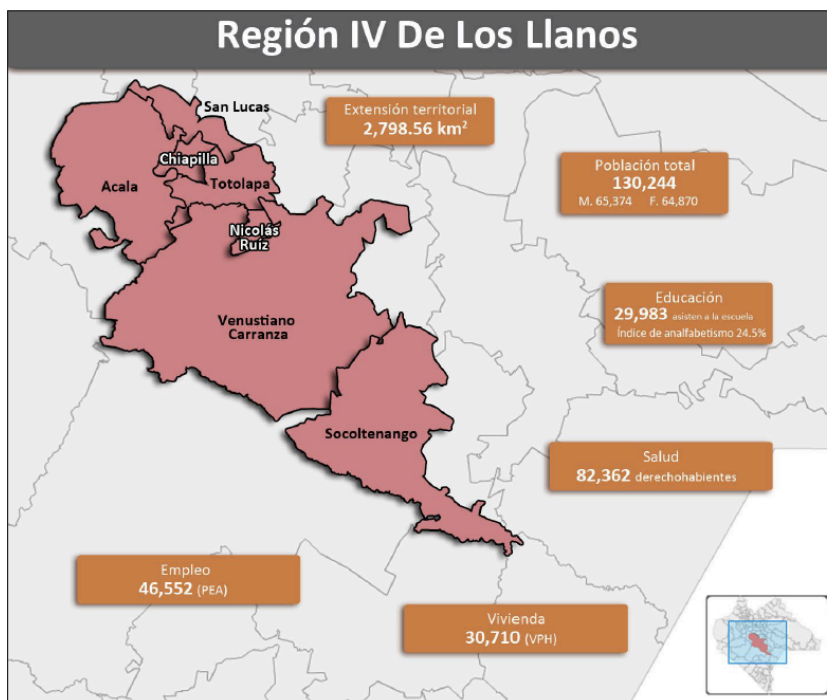
Por otra parte, el Programa Regional de Desarrollo 2013-2018 (2014) de la Región V - Altos Tsotsil-Tseltal del Gobierno del Estado de Chiapas, menciona que

se caracteriza por tener una diversidad cultural resultado del devenir histórico, que corresponde a una población en su gran mayoría indígena rural. Está conformada por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán.

Colinda con el municipio de El Bosque, el cual corresponde a la Región VII - De los Bosques; al este con los municipios de Sitalá y Chilón, que corresponden a la región XIV - Tulijá Tseltal Chol, y con los municipios de Ocosingo y Altamirano, que corresponde a la Región XII - Selva Lacandona; al sur con los municipios de Comitán y Las Rosas, de la Región XV - Meseta Comiteca Tojolabal y con los municipios de Venustiano Carranza y Nicolás Ruiz, de la Región IV - De los Llanos y al

oeste nuevamente con los municipios de Bochil y Jitotol de la Región VII de Los Bosques y con los municipios de Acala y San Lucas de la Región I Metropolitana.

Mapas de las regiones IV De los Llanos y V Altos Tsotsil Tseltal



Fuente: Programas Regionales de Desarrollo 2013-2018. Región IV De Los Llanos y V Altos Tsotsil Tseltal. Gobierno del estado de Chiapas. 2014.

Debido a que, a lo largo de su historia, los fenómenos que han configurado la región han sido principalmente territoriales, cobra una gran importancia el estudio de la construcción social de las relaciones que ahí se dan entre sus agentes. En este caso, estos son tanto los docentes, alumnos y padres de familia, como las autoridades educativas: desde la de máxima jerarquía, que es la SEP, incluyendo a jefes de sector y supervisores, hasta llegar a los directores, los últimos en la cadena de mando.

La cuestión geográfica tiene un papel muy importante en la delimitación de esta región, ya que la consideración de los elementos presentes de manera natural, como los recursos naturales (flora y fauna), ayuda a entender las relaciones sociales entre las distintas localidades y la manera en que aprovechan estos recursos, y cómo esto da cohesión a la región; esto se acentúa al considerar que los municipios a estudiar comparten la frontera entre sus respectivas regiones, por lo que tienen más características compartidas entre ellos que con las demás localidades de dichos municipios.

Boisier (1988) atribuye gran parte de la delimitación regional a la construcción de dichas relaciones, pero también da importancia al influjo proveniente de factores políticos, económicos, culturales y demográficos. De esta manera, se puede apreciar que las localidades de los municipios considerados para la investigación, comparten los factores naturales ya mencionados, además del clima y del tipo de terreno, lo que propicia que su principal fuente de ingresos sea la agricultura, a pesar de que en el análisis municipal, Venustiano Carranza muestra una variante importante en su tipo de producción agrícola, debido al ingenio azucarero en Pujiltilic; las localidades de este municipio, comparten la misma producción agrícola que los habitantes de las localidades apartadas de Amatenango del Valle, la producción de maíz.

De la misma manera, Giménez (2007) hace referencia a las regiones como creaciones institucionales con elementos de carácter geográfico, físico y cultural, mismos que son complementarios entre sí, le dan funcionalidad y que por tanto son homogéneos. Ya que esta no puede ser vista únicamente desde las primeras visiones geográficas ingenuas, que atribuían las propiedades de las regiones a cuestiones meramente territoriales

### **1.5 Características de la región delimitada**

Tratando de explicar el porqué de su delimitación como región de estudio a partir de algunos índices e indicadores que de manera muy precisa se puede tener un panorama de la evolución de esta como tal. Primeramente, habría que señalar que existen formas de delimitación regional que se caracterizan por su naturaleza funcional o estructural; por ejemplo, la región plan, cuya formulación obedece a intereses gubernamentales encaminados hacia la gerencia administrativa, política, económica, etcétera.

Por otro lado, están las denominadas “regiones del ser”, que son todas aquellas cuya conformación presenta una dimensión subjetiva, ya que incorporan aspectos culturales y emocionales. Tal es el caso de la región vivida, la cual se construye a partir de las experiencias de vida que van marcando al sujeto en un determinado espacio; de este modo, lo que para cierta persona no sería más que un lugar ordinario o arbitrario, para otra puede significar un espacio continuo de recorridos que se conectan entre sí (Bataillon, 1993).

Empero, hay tipos de región que presentan características de los dos anteriores. Por ejemplo, las regiones como sedes pueden ser definidas funcionalmente como espacios o estructuras (reglas en general) que son vistas como escenarios de interacción social cuyos agentes tienen capacidad de decisión sobre qué aspectos de su ser se divulgan u ocultan; a estos procesos, Giddens (1995) los nombra regiones anteriores y posteriores y las plantea analizando el comportamiento del individuo, ya socialmente hablando es similar ante las diferentes estructuras, por lo regular una



persona se muestra más segura de sí misma cuando se siente dentro de sus regiones anteriores, a la vez que actúa de forma diferenciada y oculta su comportamiento habitual en las regiones posteriores (Giddens, 1995). Esto cobra relevancia para el objeto de estudio de este trabajo, ya que gran parte del funcionamiento de la enseñanza multigrado recae en el docente, de lo que muestra y de lo que oculta en la localidad y en la relación que establece tanto con sus compañeros como con sus alumnos y los padres de familia.

Algo muy similar consideró Bourdieu (1997) al formular el planteamiento de los campos, definidos estos como los espacio en los que se presentan conjunto de relaciones de fuerza entre los agentes, esta lucha que se da entre ellos es específicamente por el poder; el dominio de capital cultural que cada uno de los actores tiene determina las posibilidades de éxito en comparación con aquel que posee menos capital cultural, estas diferencias en los distintos tipos de capital son las que colocan al sujeto en una constante disputa de clases, lo que muestra a la sociedad como desigual; esta perspectiva ayuda a entender las desigualdades sociales tomando en cuenta todos los datos duros que soportan la existencia en menor o mayor grado en determinada localidad o municipio. Además, dicho enfoque se presta para la realización de un análisis del funcionamiento de la educación multigrado con consciencia de que existen desigualdades sociales que se perpetúan desde el plano de una figura opresiva o hegemónica, que por lo regular es el Estado.

Por ello, el modelo de educación multigrado en Chiapas ha tenido un gran impulso por parte de las autoridades tanto estatales como federales, debido a que la geografía chiapaneca dificulta el establecimiento de escuelas de organización completa. Nuestro estado ha sido dividido en quince regiones socioeconómicas establecidas en el diario oficial del Estado de Chiapas (2011), las cuales son: I Metropolitana, II Valles Zoque, III Mezcalapa, IV De los Llanos, V Altos Tsotsil-Tseltal, VI La Frailesca, VII De los Bosques, VIII Norte, IX Istmo-Costa, X Soconusco, XI Sierra Mariscal,

XII Selva Lacandona, XIII Maya, XIV Tulijá Tseltal-Chol y XV Meseta Comiteca Tojolabal.

Las escuelas multigrado han ido en aumento en todas estas regiones; sin embargo, su desarrollo no ha sido el mismo en cada una de ellas. De la misma manera que las autoridades gubernamentales del Chiapas realizaron dicha división, sus autoridades educativas delimitaron zonas escolares para facilitar la administración del rubro. Desafortunadamente, esas zonas no siempre se corresponden con los municipios a los que pertenecen; por ejemplo, la zona escolar de educación primaria 028, con cabecera oficial en San Andrés Larrainzar, atiende escuelas tanto de ese municipio como de Chenalhó y de San Juan Chamula. Esto ocasiona lo que, en palabras de Bataillon (1993), se conoce como apilamiento o traslape regional, que es lo que ocurre cuando una región se superpone a otra; en este caso, la región educativa hace lo propio con la región administrativa municipal.

Este es el caso de la zona escolar 117, que surge en 1993 a raíz de la complicada situación administrativa que representaba la zona 014 con cabecera oficial en Teopisca, ya que esta era demasiado grande, al incorporar más de treinta escuelas.<sup>2</sup> Al hacerse la división, la zona 117 quedó conformada por dieciséis escuelas pertenecientes a cuatro municipios; de estas, quince son consideradas rurales y una urbana. De las rurales, doce son escuelas multigrado, los municipios son Teopisca, que es la cabecera oficial, Amatenango del Valle, Venustiano Carranza y San Cristóbal de las Casas, municipios de dos regiones socioeconómicas vecinas:

---

<sup>2</sup> La información sobre la división de la zona escolar 014 de nivel primaria se obtuvo de una conversación con el profesor Óscar Everardo Herrera López, Asesor Técnico Pedagógico de la zona escolar 117, el 9 de mayo de 2018. Se recurrió a esta fuente debido a que los documentos del suceso en cuestión desaparecieron cuando la Presidencia Municipal de Teopisca realizó la remodelación del Parque de San Sebastián, en la que se eliminaron los espacios destinados a las dos supervisiones escolares para construir lo que hoy son las oficinas del Instituto de Capacitación y Vinculación Tecnológica del Estado de Chiapas (ICATECH).

la IV De los Llanos y la V Los Altos Tsotsil-Tseltal, como ya se hizo mención en el primer apartado de este capítulo.

Es en estos factores que la delimitación de la región sobresale, la zona escolar 117 de educación primaria del nivel federal, a cargo de la Subsecretaría de Educación Federalizada, tiene como cabecera oficial el municipio de Teopisca, Chiapas, esta zona escolar fue creada en 1993, cuando, al dificultarse la administración y las visitas por parte del personal de supervisión y de la jefatura de sector a las 38 escuelas de la zona escolar 014, las últimas se hacían de manera muy esporádica, al grado de que algunas escuelas no eran visitadas en todo el ciclo escolar. Al realizarse las gestiones para incorporar a un supervisor adjunto en la zona que permitiera la administración de las 38 escuelas, las autoridades educativas estatales decidieron dividir la zona, de manera que veintidós escuelas permanecieron en la zona escolar original (014) y las dieciséis restantes conformaron la zona escolar 117.

La mayoría de las escuelas más cercanas a Teopisca y San Cristóbal de las Casas se quedaron en la zona escolar 014, mientras que todas las pertenecientes a los municipios circundantes constituyeron la nueva zona escolar. Así, de las dieciséis escuelas retiradas de su anterior zona escolar, una pertenece a San Cristóbal de las Casas, cuatro a Amatenango del Valle, tres a Venustiano Carranza y de Teopisca son 8; de estas últimas, la mitad se encuentra en la cabecera municipal y el resto en localidades pertenecientes al municipio.

Si bien es cierto que se facilitaron las tareas correspondientes una vez que se realizó la división de la zona escolar 014, esta medida se aplicó de manera arbitraria, ya que los dos programas regionales de desarrollo mencionan que una de las labores pendientes de la administración 2013-2018 es mejorar las tareas de supervisión de las escuelas que se encuentran en situación de marginación. Por tanto, lejos de dividir a la zona mediante la aplicación de políticas públicas de planeación territorial, las cuales sirven para fomentar el desarrollo de las regiones plan establecidas, parece ser que

solo se pensó en dejar a unas escuelas en Teopisca como cabecera de zona ya establecida, y el resto, las que se encontraban en los municipios aledaños en otra zona escolar, creando una nueva supervisión escolar en la misma cabecera oficial.

La decisión resultó errónea, ya que no se tomaron en cuenta los índices de urbanidad apropiadamente; de haberlo hecho, la supervisión se hubiese instalado en Aguacatenango, municipio de Venustiano Carranza, o en Amatenango del Valle, ambas localidades con poblaciones mayores a 2500 habitantes y con mucha mayor cercanía a las escuelas en cuestión.

El aspecto a resaltar de la zona escolar 117 es que, de los dieciséis establecimientos educativos, solo cuatro son de organización completa: las Escuelas Valentín Gómez Farías —que, además, es urbana—, 12 de Octubre y José Vasconcelos, ubicadas en la cabecera municipal de Teopisca, y la Escuela Efraín Aranda, en la de Amatenango del Valle.

Lo anterior indica que doce escuelas de educación primaria son multigrado, lo que a su vez significa que el porcentaje de 75% de este tipo de escuelas en la zona, supera a la media estatal, cuyo porcentaje es de 69.4% según las estadísticas que la propia Secretaría de Educación Pública maneja a través del INEE (2016), asimismo, de las 16 escuelas de la zona 15 son consideradas como rurales, lo que implica un porcentaje del 93.75%, número bastante elevado, ahora bien, si se considera que esas cuatro escuelas de organización completa se encuentran en localidades con más de 2500 habitantes, y las doce de tipo multigrado se encuentran en comunidades mayormente consideradas rurales, se puede ver una tendencia homogénea en estos municipios, que a su vez funciona como elemento de cohesión en la delimitación regional, toda localidad rural es atendida por una escuela multigrado.

De esta manera, la acotación espacial de la región de estudio se realiza bajo el primer criterio de que las localidades de los municipios de interés son atendidas por escuelas multigrado. Un segundo parámetro fue resultado de estrategias y técnicas de análisis regional, mismas que se

basan en la utilización de índices de las condiciones sociales, económicas, demográficas y culturales de las localidades ya mencionadas que albergan una escuela de la zona escolar 117. Algunos de esos indicadores son los de desarrollo humano, rezago social, ruralidad, dispersión poblacional, atención y acceso a la educación, acceso a servicios de salud, pobreza y marginación; el análisis de todos ellos, desarrollado más adelante, condujo a que las escuelas y las localidades a las que pertenecen conformaran una región de exclusión y abandono.

Puesto que las autoridades de Amatenango del Valle y Venustiano Carranza, a los que pertenecen las localidades que albergan a estas escuelas, tienen conocimiento de que, en cuanto a carácter administrativo y de gestión ante las autoridades educativas estatales, la cabecera municipal se encuentra en el municipio de Teopisca, decidieron dejar de apoyar a esas escuelas, escudándose en el hecho de que, administrativamente, pertenecen a ese municipio. Si bien algunas de las gestiones pueden hacerse desde la supervisión con cabecera oficial en Teopisca, otros trámites, como la gestión de infraestructura y la del Programa Nacional de Mejora Educativa (PRONAME) tiene que hacerse con los municipios y debe plasmarse en los programas de intervención de los mismos.

Esto, aunado al hecho de que estas localidades tienen características correspondientes a un alto nivel de rezago social, marginación y ruralidad, en conjunto con un nivel económico muy bajo, las escuelas se mantienen en condiciones precarias, sin la infraestructura mínima y con escasa seguridad. Por ello, para los alumnos, recibir educación se convierte en un desafío diario.

Además de las condiciones ya mencionadas, las localidades de interés también comparten características culturales y de identidad con respecto a la dinámica escolar. Por ejemplo, únicamente permiten la inscripción a alumnos de la misma localidad y de aquellas que se encuentran cerca de la misma, y se pagan cuotas correspondientes que han sido establecidas por los comités de padres de familia, con el aval de la asamblea. Si se presenta

un alumno proveniente de una comunidad más lejanas, no es aceptados o se le solicita pagar una cantidad mucho mayor, a manera de multa,

La justificación a esta mecánica indica que, al pertenecer a localidades lejanas, hay una alta probabilidad de que esos estudiantes asistan a esas escuelas de manera temporal, ya que los periodos de siembra y de cosecha provocan que los padres de familia se mantengan en un constante proceso migratorio dentro de estos municipios. Este es un fenómeno que afecta de la misma manera a los niveles educativos de preescolar y secundaria, además de ser un factor que dificulta el combate de las condiciones de marginación, pobreza y rezago social.

El flujo migratorio obedece a las épocas de trabajo en otras localidades y estados, así como a las temporadas de siembra y cosecha en el norte de la República Mexicana y los estados del sur de Estados Unidos; se genera atracción constante de muchos jóvenes que terminan la secundaria y de padres de familia jóvenes que aún no son propietarios de parcelas en sus lugares de origen. Dado que este fenómeno deriva de procesos económicos globales que tienen impacto a nivel local en dichos municipios, se crea una relación de carácter simbiótico entre ambas dimensiones, en la que ambas obtienen beneficios de la otra.

Para Ayora (1995), estos acontecimientos dinámicos entre lo local y lo global son cada vez más frecuentes debido al incremento de procesos globalizadores que, principalmente, son de tipo económico. Por otra parte, existe una visión que toma estos elementos como detonantes del desarrollo social en busca de cambios en las condiciones del entorno regional, con el fin de superar crisis económicas y políticas mediante el desarrollo democrático social de la región (Max-Neef, 1993). En las localidades y escuelas multigrado del caso aquí abordado, el profesor es quien podría detonar dicho proceso, al ejercer y promover el pensamiento crítico y el despertar de la concienciación.

Si bien es cierto que tanto los planteamientos de Giddens (1995) como los de Bourdieu (1997) pueden explicar la conformación de la región, lo

desarrollado por el segundo sobre los campos y los conflictos que se desatan en ellos a partir de los diferentes tipos de capital resulta más pertinente para el presente caso. Cabe decir que el sociólogo francés no encontró resoluciones definitivas a dicha confrontación; sin embargo, ante ello, Giddens reconoce la capacidad de agencia de los actores sociales, misma que permite enfrentar al poder de las instituciones y desarrollar niveles de respuesta más adecuados ante las estructuraciones.

Por tanto, esta investigación está encaminada al análisis crítico del funcionamiento del modelo multigrado de educación primaria en una región determinada por las condiciones de alta marginación y rezago social de sus localidades (Región TEAMAVECA), en donde el papel del docente como agente emancipador es primordial para lograr hacer frente a las desigualdades.

Por otro lado, los índices de desarrollo humano y de rezago social que en este trabajo se analizan, hacen tener una perspectiva clara del porqué de la delimitación de una región, ya que, hasta antes de este trabajo, veía pertinente tomar una localidad de cada municipio, pero si lo que estoy buscando en realidad, es evidenciar las carencias del sistema educativo multigrado y de cómo estas carencias y necesidades de este tipo de escuelas, se magnifican al estar estas ubicadas en localidades de alto rezago social, es por ello, que para realizar el trabajo de campo se han elegido de acuerdo a sus características sociodemográficas, las localidades de Venustiano Carranza y de Amatenango del Valle, que por el índice de desarrollo humano, son de las más bajas de la región y del estado.

Al principio de este capítulo también tenía la percepción de que la escuelas multigrado respondían únicamente a una política de ahorro de recursos (no digo que esto no sea así), pero puedo ver que, con los índices estatales de dispersión poblacional, se puede justificar su puesta en marcha y su funcionamiento en muchas partes del territorio chiapaneco.

## **CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN CRÍTICA, ALTERNATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN MULTIGRADO**

En este capítulo se expone la base teórica de la investigación, la tesis se trabaja recuperando planteamientos teóricos que devienen de una propuesta educativa crítica, que deriva del planteamiento Marxista que hace una crítica a la educación funcionalista, una educación que se plantea solo responde a los intereses del Estado y de la clase política en el poder, en un primer momento el texto se recuperan lo planteamientos de la denominada teoría marxista, posteriormente, el nacimiento de la teoría crítica y las aportaciones de los más notables representantes de la escuela de Frankfurt; el surgimiento de las teorías de la reproducción social y la reproducción cultural, asimismo, se plasma el germinado de las teorías de la resistencia, iniciando con *La Pedagogía del Oprimido* de Freire, la Pedagogía Crítica con Giroux, además de la pedagogía Crítica Revolucionaria de McLaren. Finalmente se explica el papel de currículum y las perspectivas que se han manejado históricamente en la educación.

### **2.1 Tiempos de cambio en la escuela mexicana**

De tiempo atrás, la enseñanza en México ha privilegiado la impartición de un currículum vertical, en el que el docente se ha visto como parte fundamental de la reproducción de dicho currículum al favorecer una educación que, poco a poco, asfixia cualquier intento de pensamiento crítico



en ella; por el contrario, ampara un tipo de enseñanza mecanicista, tradicional y que favorece al modo de producción capitalista al generar individuos adaptables a las condiciones que la sociedad en la que se desenvuelve le confía, matando todo indicio de razonamiento que permita dar cuenta de su posición y del papel que juega como esclavo de las condiciones económicas que los entes dominantes en su sociedad crean.

Sin embargo, para poder luchar y eliminar esas condiciones alienantes, se hace necesario un tipo de pensamiento que haga ver al individuo esa relación dialéctica entre él y su mundo; con el mundo (Freire, 2011), esta característica resulta fundamental para poder mejorar la enseñanza en las escuelas multigrado de la región de estudio, la formación de un docente con capacidad de respuesta ante la puesta en marcha de un currículum vertical y favorable para la dominación y las condiciones de sumisión de un futuro ciudadano, y más aún de un futuro trabajador, se vuelve de vital importancia. Para ello es necesario entender el pensamiento crítico que tiene que despertar el docente, razonamiento que, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, no puede ser enseñado sin antes haber terminado el proceso de concienciación.

Como se puede observar, la sociedad mexicana está siendo subyugada a un sinnúmero de transformaciones de diversa índole, su educación no es la excepción, se han implementado distintos modelos educativos a lo largo de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI; sin embargo, todos ellos tienen algo en común: son modelos que no favorecen el pensamiento crítico del alumno. Freire (2011) se preguntaba hace más 50 años, ¿Qué significa educar tomando en cuenta las transformaciones de la sociedad?

Esta pregunta sigue más vigente que nunca si se toma en consideración que en México se presenta la oportunidad de un cambio de régimen gubernamental que ofrece analizar los planes y programas de estudio y escuchar a los docentes en sus opiniones y propuestas para mejorar la

calidad de educación ofrecida hasta hoy en día. Sin embargo, ¿los docentes están preparados para ofrecer una enseñanza de corte crítico a los estudiantes mexicanos? Según Freire, la educación es praxis, reflexión y acción para transformar al mundo (Freire, 2011), pero; ¿en realidad el docente reflexiona sobre su práctica profesional? Hoy en Chiapas hay dos planes de estudio funcionando, el oficial, que es resultado de la reforma educativa promulgada en el año 2013 y puesto en marcha en el ciclo escolar 2018 – 2019 en las escuelas de educación básica del país; por otro lado, se encuentra el Proyecto de Educación Alternativa (PEA), propuesto por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Como contrapeso al plan oficial, encuentra sus fundamentos en la propuesta de Freire, plasmada en el libro *Pedagogía del Oprimido*; escrito en 1968 pero publicado dos años después. A pesar de sus bases en dicho documento, es necesario mencionar que el PEA puede ser objeto de varias observaciones, las cuales se mencionarán más adelante.

La perspectiva de la Coordinadora que guio la elaboración del PEA refiere al hecho que los alumnos aprenden bajo un modelo que elimina el pensamiento crítico, sin embargo, al igual que el plan y programa oficial, deja excluida a la enseñanza en las escuelas multigrado, esta realidad chiapaneca que muestra que siete de cada diez escuelas trabajan bajo esta modalidad. Si ambos modelos educativos presentan esta omisión, qué se puede hacer para fomentar el pensamiento crítico en estas escuelas y principalmente en los docentes que laboran en ellas, para empezar, es necesario conocer qué es y cómo surge el pensamiento crítico.

Este pensamiento crítico que es exigido por Freire en un primer momento, ha tenido un gran eco en autores de otras partes del mundo, que a la postre serían sus discípulos y que continuarían trabajando con sus ideas y las mejorarían sustancialmente, es el caso de Henry A. Giroux y Peter McLaren, es a estos tres autores que se atribuye el nacimiento de la pedagogía crítica, aunque son Giroux y McLaren los que la desarrollaron

hasta su máxima expresión. El panorama histórico de la pedagogía crítica se expone a continuación:

### **2.2 Marx y la reproducción económica, la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica**

Según Giroux (1992), la pedagogía crítica tiene sus fundamentos en las teorías críticas de la reproducción, las cuales a continuación se explicarán de manera breve.

Históricamente se le asigna a Marx la creación de la primera teoría de reproducción social, la cual menciona que las desigualdades entre las clases sociales se reproducen desde la hegemonía de aquel que domina económicamente y que establece los patrones del funcionamiento social, basado en el desarrollo económico, la tenencia del capital y el control de los modos de producción; esta hegemonía dota de poder, dicta, y a la vez, reproduce las condiciones de desigualdad, creando una brecha entre los polos. Esto se refleja en las escuelas desde tres perspectivas (Giroux, 1992): la primera desde los fundamentos del marxismo clásico; es aquella reproducción de la capacitación que se recibe según la clase social principalmente, las dos siguientes son visiones neo marxistas que dicen que además existe una reproducción a través de la cultura que dicta quiénes son los dominantes y quién los dominados. Por último, existe una reproducción de tipo ideológica que se da mediante los aparatos del Estado. Tomando en cuenta estas tres visiones, se puede decir que la escuela de organización completa no está libre de ser vista como un aparato de reproducción, mucho menos la escuela de organización multigrado, cuya expansión en México obedece al problema de atención y cobertura total que el Estado tiene la obligación de proporcionar a la población.

Por consecuencia, al no presentar el marxismo una propuesta profunda y acabada sobre el comportamiento político, cultural y social, sino únicamente en el aspecto del comportamiento regido por la economía, se le atribuye a la Escuela de Frankfurt el nacimiento de las teorías críticas.

Fundada bajo el nombre de “Instituto de Investigación Social” a principios de la década de los años 20 del siglo pasado, autores como Giroux (1992) y Bórquez (2006) señalan que la Escuela de Frankfurt inicialmente se dedicaba al estudio y al análisis de la sociedad a través de su infraestructura socioeconómica, para posteriormente, dedicarse al aspecto cultural. Debido a que las sociedades occidentales fracasaron en su intento de combatir a la hegemonía dictada por el capitalismo desde la mirada del marxismo, los estudiosos de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Adorno y Horkheimer) intentaron fundamentar una teoría social y política partiendo de las carencias de los postulados marxistas, principalmente en tres nociones según Giroux (1992):

- 1- La noción de inevitabilidad histórica.
- 2- La noción de primacía del modo de producción para formar a la historia.
- 3- La noción de que la lucha de clases y los mecanismos de dominación se establecen en el proceso laboral.

Para Marcuse, Adorno y Horkheimer, la autocrítica era un elemento ausente en el pensamiento marxista y fue, en gran medida, lo que condicionó su fracaso, ya que se volvió dogmático, además de tener una noción de razón limitada al centrarse demasiado en los procesos de trabajo y su racionalidad.

Marx identificaba los procesos de racionalización; sin embargo, fueron los estudiosos antes mencionados, quienes vieron que dicho proceso ya se había infiltrado en prácticamente todos los aspectos de la vida diaria a través de los medios, la escuela y el mismo lugar de trabajo. Por lo que cualquier teoría que intentara combatir esa infiltración sería inofensiva; ya que para Horkheimer (1974), dicha teoría se tornaría en absurdos metafísicos por su carácter dogmático y la falta de praxis y el hecho de querer comprobar absolutamente todo a través de la ciencia y su método científico experimental (positivismo).

La principal detracción de la Escuela de Frankfurt a la razón (entendida como ya se explicó) es que Ésta limitaba o eliminaba a la crítica, por ello los cuestionamientos sociales eran únicamente una ilusión. Es así que, para estos estudiosos; el pensamiento positivista representaba, explica Giroux (1992), una amenaza a la subjetividad y al pensamiento crítico, ya que a toda costa se buscaba el conocimiento comprobable con los hechos, dejando fuera a la dimensión interpretativa y a la histórica.

De ahí, el surgimiento de las teorías críticas, de tomar en cuenta el elemento emancipador que la Historia tiene por sí misma, y por supuesto, autocriticarse. Además de permitir el pensamiento dialéctico, menciona Marcuse (1960), que parte importante para la formulación de una teoría crítica, es el pensamiento dialéctico, el cual se inicia con la experiencia de que el mundo no es libre, por lo tanto, la humanidad existe bajo condiciones alienantes. Por lo tanto, el pensamiento dialéctico debe llevar al ser humano a la comprensión de la realidad. En otras palabras, entender lo que realmente son los objetos, rechazando, por ende, todo pensamiento factual (Marcuse, 1960). Así es como se inicia el pensamiento crítico, tomando en cuenta la subjetividad y la comprensión de la realidad, lo que llevará al ser humano hacia un pensamiento emancipador, al tener conciencia de la realidad, tendrá que buscar, por consecuencia, un cambio social. Dicho en otras palabras, es la capacidad de discernir entre lo que es y lo que debe ser; para poder generar una teoría crítica, se exige una relación dialéctica entre teoría y sociedad, ambas influyendo una sobre la otra y dando forma al discurso teórico tomando en cuenta los aspectos históricos de los cuales emana. Es aquí que se exige a sí misma una crítica para poder reconstruirse y evolucionar al igual que evoluciona la sociedad, reconociendo el dinamismo que a Ésta caracteriza.

Para la Escuela de Frankfurt, una vez que se ha generado una teoría crítica y que se ha comprendido su surgimiento como parte de una realidad de alienación; es que nace el pensamiento crítico, y a su vez, el interés por

luchar por un mundo mejor, distanciado de la injusticia social, alejándose de todo principio de neutralidad científica, como el positivismo propone (Giroux, 1992). Sin embargo, un punto muy importante de la teoría crítica es que el ser humano concientizado, actúa de manera colectiva cuando se presenta un análisis crítico de las esferas laborales y socioculturales. Esto quiere decir que una teoría crítica por sí sola, no es suficiente para generar una lucha contra las formas de racionalidad tecnocráticas, puesto que teoría y práctica necesariamente tienen que ir de la mano para producir un efecto emancipador, en la búsqueda de la liberación y queriendo conocer cuáles eran los medios alienantes, la Escuela de Frankfurt agregó a la discusión la cultura, que hasta entonces había sido considerada como un elemento autónomo y desconectado de los procesos políticos y económicos. Sin embargo, tenía un papel preponderante en la construcción de la experiencia histórica, ya que tanto oprimidos como opresores buscan como aspiración primaria vivir bien, y como tal, es una aspiración de tipo cultural.

Ya que el marxismo y los supuestos tradicionales se centraban en las relaciones de tipo económico y del uso de la fuerza física, se pasaba por alto un tipo de reproducción del dominio más efectivo: la hegemonía ideológica, la cual se esparcía de manera bastante efectiva a través de instituciones que tenían que ver con la cultura; por ejemplo la escuela, las iglesias, los medios de comunicación, incluso desde la familia misma; por lo que ya no era necesaria la influencia directamente en los lugares de trabajo, puesto que desde estas instituciones, se legitimaba al capitalismo, por lo que Adorno llamó a este proceso “industria cultural” (Adorno y Horkheimer, 1972) señalando que como toda industria, existen determinantes políticos y económicos que controlan a dicha cultura en favor de la dominación del sector proletario tanto social como políticamente.

Es así que, a pesar de saber la razón capitalista de la existencia de un oprimido y un opresor, McLaren (2001) se pregunta por qué no ha surgido ese luchador socialista o agente revolucionario, que pueda combatir a las

condiciones alienantes que el capitalismo impone y que además mantiene, la respuesta se encuentra en el materialismo histórico, base filosófica marxista que plantea que la actividad productiva del hombre es la base de la historia, se ve a la sociedad en función de las necesidades materiales y estas en relación con la naturaleza, en donde “el proletariado, al superar la falsa conciencia, se convertiría en un sujeto revolucionario (sujeto histórico consciente de su situación en el proceso de producción, su situación proletaria industrial), con conciencia para sí, y sería capaz de destruir el sistema capitalista” (Bórquez, 2006: p. 63), Ernesto Guevara agregaría la idea de un agente introspectivo de lucha, capaz de elección política que le permita comprender la historia y, en su defecto, modificarla (McLaren, 2001), sin embargo, a pesar de que individuos así son necesarios, las condiciones actuales del capitalismo han superado cualquier intento teórico surgido del materialismo histórico como base, porque, como menciona Bórquez (2006), los marxistas creen en él, casi por completo, como en un acto de fe, tomando tintes idealistas y en cierta medida utópicos, olvidando la dimensión crítica y el pensamiento dialéctico.

Dado que el pensamiento dialéctico se inicia teniendo en claro que el mundo carece de libertad, la Escuela de Frankfurt expone que tanto pensamiento como teoría son encaminados al desarrollo de sociedades sin justicia por lo que no debe existir neutralidad, además, debe tomarse una actitud de lucha ante las injusticias que tanto a través del trabajo, la cultura o la ideología, se reproducen (Giroux. 1992). Lo importante de esta teoría que se genera es el uso que se le da, ya que la teoría crítica exige práctica, es necesaria la total comprensión de esta, para no caer en malas interpretaciones que puedan llevar a una visión distorsionada de la realidad social que intenta explicar o comprender como actualmente sucede con algunos movimientos de lucha en distintos niveles y sectores de la sociedad oprimida en México, este mal entendimiento ha dado como resultado que

esas luchas se hayan desvirtuado; dicho de otra manera, se han desviado del propósito que les dio origen.

### **2.3 Habermas y la superación del Materialismo Histórico**

A pesar de los notables avances teóricos que la primera generación de la Escuela de Frankfurt realizó, su visión de modernidad acabada, del fin de la historia como tal; los limitó de tal manera que no les permitió ver lo que su alumno más brillante superaría, la evolución de la modernidad y con ella su estado inacabado. Habermas vio en esa cualidad la oportunidad de la emancipación real, si bien se basó en los postulados marxistas, él distinguió dos características en la sociedad: el trabajo, que fue la única dimensión trabajada por Marx, (la cual exige una acción racional intencionada) y por otra parte; la acción comunicativa, la cual ~~de~~ desarrolla al momento de la interacción entre individuos (Bórquez, 2006), mientras en la primera no se caracteriza por buscar un interés calculado, en la segunda se demanda el entendimiento, la comprensión comunicativa. Es aquí donde Habermas supera a Marx, mientras que Marx buscó la liberación del proletario terminando con el capitalismo y su imposición de un trabajo subyugante, Habermas (1988) fue más realista y exponía la liberación del individuo a través de la acción comunicativa, en otras palabras, libertad en la comunicación de ideas y pensamientos emancipatorios a través de la conformación de una sociedad racional y sobre todo incluyendo un factor primordial que el materialismo histórico marxista nunca tuvo: la autocrítica. Además pensaba que la sociedad genera una esfera pública en la que todo individuo, sin importar clase social ni capital cultural, tiene el derecho a participar, porque en ella se tratan temas de interés común, tanto para la sociedad burguesa, como para el proletariado, sin embargo, al ser la sociedad burguesa quien se encuentra en el poder, es ella en realidad la que determina el carácter público o privado de dicha esfera. Para Habermas (1988), habían cinco factores que de manera negativa



inflúan en la determinación de lo público o lo privado en las esferas: el aumento de las masas en el terreno político, la concentración del capital, el intervencionismo del Estado, el corporativismo institucional de intereses y la influencia de los medios masivos de comunicación. Desde su mirada, estos factores impedían la construcción de una esfera pública real y junto con el último factor determinan de manera muy significativa los aspectos culturales (Bórquez, 2006). Estos factores pueden ser identificados en el dinamismo de la sociedad mexicana, a ellos se podría atribuir las condiciones desde las cuales son elaborados los planes y programas de estudio tanto de las escuelas formadoras de docentes, como de los niveles de educación básica, asimismo, serían la causa de la falta de participación de la sociedad y de los docentes mismos en la elaboración de planes y programas de estudio con pertinencia social.

Es aquí donde se aprecia el poder de la cultura en la manipulación de la realidad de los proletariados, ya que, debido a evolución de la sociedad, el marxismo quedó rezagado en poder emitir una explicación ante el uso de la cultura para la reproducción ideológica conveniente a los sistemas capitalistas; se explica entonces que Adorno acuñara el término de “industria cultural” señalando que dicha esfera es dominada políticamente por grupos poderosos, con fines de dominación tanto social como política (Giroux, 1992). En otras palabras, los grupos políticos que dominan la cultura y su difusión, impondrán sus intereses a través de ella para su beneficio, perpetuando su dominio sobre la clase trabajadora (proletario industrial) sin tener que llegar a su lugar de trabajo para imponer ese dominio.

Se reconoce que la cultura tiene el poder de crear realidades que se asumen como verdaderas, las cuales sirven para mantener en el proletariado la esperanza de una vida mejor a través del cumplimiento de sus obligaciones establecidas por el sector capitalista. Al mismo tiempo se desvanece tanto la resistencia como la oposición a la ideología sembrada

desde las estructuras de dominación, la cual busca la eliminación de la verdad histórica, que además puede ser constitutiva de un pensamiento radical.

El proletariado dejó de ser revolucionario y hasta en cierta medida, se aburguesó, esto significa que este vio las posibilidades capitalistas como propias, aspiró a ser burgués (Bórquez, 2006), ya que desde los postulados marxistas, la razón no puede ser más que crítica por sí misma, está en su naturaleza. Desde esta perspectiva, no puede esta razón convertirse en objeto de opresión; sin embargo los teóricos de la Escuela de Frankfurt no aceptaron esta máxima, por el contrario, encontraron que ciertamente había algo de progreso en la razón. Sin embargo MAS era un progreso que no tenía la característica de ser libertador para el pueblo o para el ser humano en general. Por lo que esta razón para poder convertirse en radical o revolucionaria, no debía únicamente de tomar en cuenta los cambios en los aspectos políticos, económicos y sociales del ser humano. Esta corriente del pensamiento se apoyó en los estudios de Freud para señalar que también era necesario un cambio psicológico en el ser, y no únicamente al nivel del proletariado, como Marx planteaba.

Desde este avance en la concepción de la razón liberadora, no se podía únicamente estudiar al ser humano reducido a variables sociales de ese entonces, sino que tendría que hacerse desde la visión integradora de las relaciones entre individuos y entre sociedades, además de las contradicciones que se hacían visibles en esas relaciones (contradicciones en el liberalismo burgués) y que ocultan la carga liberadora del pensamiento crítico, así como la carga opresora de la clase burguesa (Bórquez, 2006).

Puesto que la teoría crítica nace en contraposición del positivismo y su único método para llegar al conocimiento, también critica a la sociedad de esa época, ya que culturalmente validan el hecho de la generación del conocimiento de esa única manera (método científico experimental), dejando fuera juicios de valor y, por tanto, compromisos

sociales con el pueblo y el ser humano en general; ya que el positivismo ve al mundo social como determinado por causas y efectos naturales. Ante tal carencia, Marcuse (1995) menciona que la sociedad en su conjunto es irracional, ya que todo conocimiento generado ha servido al único propósito de generar más riqueza al poderoso. Agrega además, que los avances tecnológicos han servido para incrementar ese dominio, ya que el progreso ha traído como consecuencia la fácil manipulación del ser humano, aminorando, o hasta eliminando, su capacidad de pensamiento crítico y por ende su acción crítica, en gran medida por el aumento en el consumo de los productos que a su vez nacen de su propio trabajo, en otras palabras, el deseo válido de querer o aspirar a la vida de comodidades, ha hecho que el proletariado deje a un lado su visión crítica de la situación de vida en la que se encuentra, causando un efecto de conformismo ante lo poco o mucho que pueda adquirir a partir del esfuerzo diario de su trabajo, haciéndolo a la vez esclavo de su propia aspiración. La pregunta sería ¿es el magisterio chiapaneco un esclavo de sus aspiraciones? Y en caso de serlo, ¿Cómo podría despertar un estado de conciencia crítica para poder trasmitirlo a sus alumnos, cuando no ha sido capaz de entender el estado de sometimiento en el que se encuentra?

Esta manipulación ha traído consigo una modificación en los patrones de conducta a través de la cultura, se ha creado, según los teóricos de la Escuela de Frankfurt, una cultura de masas, según Bórquez (2006), esta refiere a la producción y reproducción de productos culturales masivos, estos productos son estandarizados según la demanda del mismo público, pudiendo ser éstos revistas, programas de televisión, eventos deportivos, programas de radio, hasta la misma música y la educación. De esta manera se puede ver a la cultura, analógicamente, como un producto o mercancía para la cual existe un mercado, una oferta y una demanda, incrementando los niveles de conformismo, ya que prácticamente todo está a nuestro

alcance, en palabras de Bórquez (2006) todo aquello que es ofertado hacia las masas desde esta perspectiva, tiene un efecto apaciguador e idiotizador.

Este efecto apaciguador de la cultura es iniciado en la escuela con el fin primordial de favorecer a la sociedad poderosa o dominante, por tanto, no se pueden aceptar los postulados del funcionalismo estructural que menciona que las instituciones educativas son democráticas y que además promueven modelos objetivos de instrucción, excelencia cultural y conocimiento libre de valores, según Giroux (1992). Desde esta perspectiva las escuelas han servido de enlace entre la clase proletaria y la clase burguesa y sus intereses, reproduciendo la división social del trabajo, que es a final de cuentas el motor del capitalismo, entrenando al proletario para la ejecución de determinadas habilidades o competencias que son institucionalizadas a través de planes y programas para un conocimiento en específico, la producción industrial. Parte importante de este proceso de dominación en la actualidad, tiene que ver con la incapacidad de identificación de los actores de su propia realidad, el docente no se siente reproductor, pero tampoco identifica las posibilidades de su labor como emancipador.

### **2.4 La reproducción social y cultural**

Para Althusser (1971), lo anterior no era suficiente, ya que él menciona tres tiempos necesarios y simultáneos para la reproducción social: primeramente, el mantenimiento de las condiciones de producción, sostenimiento de la clase dominante en el poder mediante el uso de la fuerza y de la E ideología y por último; el entrenamiento en formas específicas de trabajo. Estas acciones tienen tiempos y lugares determinados, durante el trabajo, en la jornada escolar y en las prácticas ideológicas del Estado, obviamente es la escuela el punto inicial y el más importante para la extensión del dominio de la clase poderosa; por lo tanto, la escuela es el aparato ideológico del estado más poderoso, y sobre el cual, puede ejercer

su control de manera más fácil. La alienación de la clase trabajadora en las escuelas se impone desde dos maneras, transmitiendo las habilidades de fuerza de trabajo, así como el respeto a las relaciones de producción convenientes. El segundo punto es muy importante como parte de la ideología que se quiere inculcar, tomando en cuenta que para Althusser (1971), ésta funciona como un sistema de represión que llena la mente del estudiante de ideas pasivas y de acatamiento, restringiendo todo significado de resistencia. Si bien Althusser desarrolla una visión de la escuela con respecto al capitalismo, son Bowles y Gintis (1976) los que ven en la escuela todo un mecanismo de transmisión de valores que hacen que el estudiante sienta que la educación que recibe es la adecuada, ya que lo prepara para poder ingresar al contexto laboral y la garantía del éxito en esa inmersión, a lo cual ellos llaman principio de correspondencia, esta correspondencia se encuentra estructurada en dos pilares: la sociedad y la producción (Giroux, 1992). Sin embargo, estas visiones de reproducción fueron ampliamente superadas por Bourdieu (1995) y Bernstein (1977).

Para Bourdieu, las escuelas no son únicamente un reflejo de la sociedad, sino que éstas representan divisiones dentro de la sociedad (clases sociales) y entre sus individuos con diferencias en cuanto a las competencias lingüísticas, ideológicas, materiales, intelectuales, culturales, etcétera (capital), que se heredan de la familia principalmente. Empero, el valor del capital cultural es asignado o apreciado mayormente por la sociedad dominante, es esta sociedad poderosa la que determina el valor de la persona de acuerdo al capital cultural que posee, por lo tanto son estos sectores sociales los que determinan y moldean qué es lo que se enseña y a quién se le enseña eso, por lo que se convierten en una fuerza de reproducción de clases, bajo el argumento de neutralidad e independencia que el sistema educativo pregona, aprovechándose de la supuesta autonomía de este (Giroux, 1992), a esto Giroux lo nombra como arbitrariedad cultural.

Dentro de esta arbitrariedad también se encuentra la producción cultural como parte de la estructura de poder plasmada en la elaboración del currículum, a este conglomerado de acciones casi imperceptibles, pero muy efectivas para la imposición de un modelo social ideal, Bourdieu (1979) las denomina como violencia simbólica. Sin embargo, la aplicación de la violencia simbólica no es un acto que se pueda dar sin lo que él mismo llama el *habitus* (1977), al cual define como las disposiciones subjetivas, esquemas del pensamiento y de conducta que permanentemente están inscritos en cada persona, que además maneja prácticas que limitan su actuar y estructuran su experiencia social. Aunque para Giroux, la noción de Bourdieu es muy avanzada, es una visión que se queda atrapada en el ejercicio de poder de manera unilateral, por lo tanto, no existe una salida hacia un cambio social. La lucha en los campos favorecerá al poderoso, al Estado, de ahí que se inscriba en campo de la reproducción y no en el de la resistencia. Bourdieu se defiende de esta opinión de Giroux en el prefacio de la reedición del libro *La reproducción*, aludiendo al análisis de Giroux como simplista, que, además, “anula de golpe la pretensión de los trabajos científicos a la taxonomía puramente política, y además, puramente anglosajona” (Bourdieu, 2011 p: 109), aunque también reconoce que los postulados de Giroux alcanzan un grado de complejidad y dificultad dignos de reconocer.

La crítica principal al trabajo de Bourdieu radica en que la ideología dominante puede ser transmitida e incorporada de manera voluntaria por el alumno y en el caso de aquellos que la ven como un riesgo a sus intereses, es impuesta, por lo tanto, no hay posibilidad de resistencia, aunque la identifica y no puede explicarla, dando lugar únicamente a la reproducción. Por lo que, para Giroux (1992), tanto el concepto de capital, como la noción de clase, no son más que categorías estáticas debido a la visión unilateral de dominio de la clase gobernante.

Por otra parte, Bernstein hace un análisis más detallado de la forma en que se relacionan los docentes y los estudiantes, los códigos existentes y de cómo se le confiere el poder al docente mediante estos códigos. Le llama estructuración al control que, tanto maestros como alumnos, tienen para organizar y seleccionar el tiempo del conocimiento y su transmisión y recepción en la relación pedagógica (Bernstein, 1977).

A diferencia de Bourdieu, Bernstein no encuentra principio alguno de correspondencia; sin embargo, piensa que las formas de control social, a pesar de ser variadas, se perpetúan y, al igual que Bourdieu, su análisis se ve limitado a una visión de poder y dominación insuperable, eliminando ambos, la noción de resistencia.

El análisis y la posterior superación de estas teorías de reproducción tanto social como cultural, dieron nacimiento a lo que hoy en día se conoce como teorías de la resistencia. En ellas, la superación se da en el sentido de la identificación de elementos de oposición ante los mecanismos de reproducción ya explicados anteriormente, esto termina con la inamovilidad de las categorías de Bourdieu, ya que tanto la noción de capital como la de clase se modifican constantemente para que este conflicto pueda darse. Por tanto, estos elementos de oposición identificados, se encuentran en el currículum, Willis (1977) menciona que este no solo sirve como posibilidad de reproducción de las relaciones de dominio, sino que existe en él una gran posibilidad emancipadora.

Es en esta posibilidad de emancipación que la resistencia tiene lugar, y donde las concepciones de poder, cultura y clase se resignifican en favor de quien desea emanciparse. De esta resignificación surge el pensamiento crítico, el cual, como se mencionó al principio de este capítulo, exige práctica para cambiar el mundo de aquel que no sólo desea, sino que busca emancipación.

### **2.5 Freire, Giroux y McLaren, los pilares de la Pedagogía Crítica**

Desde esta perspectiva, surge en Brasil la propuesta metodológica de Paulo Freire, conocida como Pedagogía del Oprimido, la cual sería puesta en marcha en Uruguay, al darse cuenta que los alumnos en su educación inicial, sobre todo en el proceso de alfabetización, eran manipulados en términos de domesticación para aceptar aquellas políticas que favorecían a la opresión y al incremento de las desigualdades sociales en estos países sudamericanos. Freire se propone combatir el analfabetismo, primeramente contradiciendo a lo que él llamaría concepción ingenua de alfabetización, la cual hace referencia al depósito de palabras, silabas y letras en el educando, no como un derecho fundamental, sino como un regalo de los que poseen el conocimiento hacia quienes no lo tienen (Freire, 2011).

Uno de los objetivos principales de la alfabetización desde su perspectiva es lograr una educación humanista que impulse la integración de todo individuo a la realidad de su nación a través de la independencia de pensamiento y la solidaridad para con sus pares. Esta exigencia solo puede llegar al ser humano a través de la concienciación, que a diferencia de la concientización (tomar conciencia de la realidad), implica la toma de conciencia de sí mismo. Tomando esto como base, Freire pensaba que el oprimido no tiene conciencia de esa condición de opresión, por lo que el proceso de alfabetización debe procurar por su liberación de conciencia a través de saberse como un sujeto que escribe la historia, su propia historia.

Para lograr esta conciencia libertadora, Freire menciona que no es posible concienciar a nadie, si el individuo que pretende llevar a cabo el proceso de concienciación no ha sido concienciado; para ello, Freire enlista algunas características del ser concienciado; compartir tanto en pensamiento (como en acción) el dolor del oprimido; entender las necesidades de las masas oprimidas y luchar en contra de las injusticias (Freire, 2011). Para lograr esta concienciación, Freire le otorga un valor primordial a la palabra, a la cual, todos deben tener acceso, por lo tanto es



un derecho, no un privilegio, si bien la reflexión de la palabra es un proceso individual, nadie dice la palabra solo, su poder radica en expresarla para los otros, además de que esta expresión se da en un contexto particular de orden, por ello, Freire menciona que nadie es analfabeta por elección, sino que lo es por imposición de los hombres que se encuentran en el poder, desde esta perspectiva, el docente es una extensión del brazo hegemónico del Estado, para demostrarlo, enlista siete características del docente que domestica y su contraparte que es domesticado, el alumno:

- a) “El educador es siempre quien educa, el educando es quién es educado.
- b) El educador es quien disciplina, el educando, es el disciplinado.
- c) El educador es quien habla, el educando, el que escucha.
- d) El educador prescribe, el educando, sigue la prescripción.
- e) El educador elige el contenido, el educando, lo recibe en forma de depósito.
- f) El educador es el que sabe, el educando, el que no sabe.
- g) El educador es el sujeto del proceso, el educando, su objeto” (Freire, 2011 p. 18).

A este proceso de enseñanza aprendizaje, Freire lo denominó educación bancaria, este tipo de educación promueve, desde su mirada, sujetos pasivos, con conocimientos mecanizados a través de la memoria, pero sin reflexión y deshumanizados, simplemente se convierte en un contenedor sin conciencia, para superar esta distinción entre educador y educando, propone tres postulados importantes: primeramente, nadie educa a nadie, segundo, nadie se educa solo, y por último, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo (Freire, 2011). Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que en Chiapas, la gran mayoría de los docentes de tipo educativo básico y primordialmente de primaria, no han despertado el proceso de concienciación, no sólo no lo han despertado, sino que, los pocos que lo han hecho aún no tienen plena conciencia de ello, es así que, la educación a la que Freire se refiere como bancaria, es la que se ha venido practicando de mucho tiempo atrás y actualmente se encuentra ubicada en un lugar preponderante de la educación chiapaneca, que la hace difícil de erradicar sin la voluntad y la ruptura del plano de la conciencia superficial

al de la conciencia crítica. Además, si bien es cierto que los docentes chiapanecos conocen de buena manera el estado de la educación en la entidad chiapaneca, que comparten con la población el sufrimiento de las carencias y las condiciones mismas de las localidades, también es cierto que, en reiteradas ocasiones, ese conocimiento se ha utilizado a manera de bandera política para alcanzar fines de la misma índole alejados de la mejora y el combate a las desigualdades sociales que ellos atestiguan.

Como principio fundamental para la liberación de la conciencia, el hombre se debe saber con el mundo, la mirada tradicional es que el hombre está en el mundo, pero esta es una visión reducida y pasiva, el estar con el mundo, exige acción, ya que el individuo se sabe y siente parte de él y consciente de ello, interpreta que sus acciones afectan a ese mundo del cual es parte, en otras palabras, no es un simple espectador de la realidad, sino que su papel es de actor principal de su propia realidad, a su vez, estar con el mundo significa contacto e interacción con ese mundo, integración a la sociedad, esta integración implica acción, si no fuese así, el individuo únicamente se estaría acomodando a las condiciones del mundo, tomando el rol pasivo que Freire menciona, hay que combatir. En sus propias palabras, el acomodarse o ajustarse a la sociedad, ya sea en su historia o en su cultura, es una muestra inequívoca de falta de libertad, por consecuencia de opresión (Freire, 2011).

Tomando en cuenta que, la concienciación no es un proceso fácil, por el contrario, son pocos aquellos que han sido concienciados. El tránsito hacia la concienciación se da mediante el pensamiento crítico, es en ese momento cuando el hombre se integra a la realidad, y deja de acomodarse, obtiene su libertad y toma acciones para lograrlo, esta transición no es sencilla, ya que implica el abandono de creencias y actitudes que mantenían al individuo en el confort del acomodo en una realidad que no le exigía mayor actividad que la invisibilidad de su ser; en otras palabras, es un individuo sin decisión.

Este tránsito, llevará al hombre a su radicalización, el hombre radical, conceptualizado por Freire, refiere a aquel que no niega el derecho a otros de tomar decisiones, por lo tanto no es impositivo, está dispuesto a dialogar sobre las opciones, lo que lo convierte en comunicativo, mediante esta comunicación intenta convencer a su rival. Estas máximas freirianas, han sido malentendidas por muchos de sus adeptos. Para él, ser radical significa ser crítico pero dispuesto al diálogo, la otra cara de la moneda, es el individuo sectario, cuyas raíces de su actuar son emocionales y acrílicas, es reaccionario y por consecuencia no respeta la opinión de los demás, es aquí que se torna activista, lo que significa que lleva a cabo acciones sin control de la reflexión, ante la imposición de sus convicciones reducen el pueblo a masa, inexistente más que en el discurso y como apoyo para lograr sus fines (Freire, 2011). Sin duda, muchas de estas características mencionadas por Freire, a decir de los docentes entrevistados, se corresponden con el actuar de un gran número de integrantes del magisterio chiapaneco, en especial la dirigencia sindical actual, además de un sector de aquellos que se están formando como docentes, en un fenómeno que se ha ido expandiendo, los normalistas chiapanecos, en especial los estudiantes de las normales de la capital del estado y de aquellas ubicadas en los altos de Chiapas, han adoptado estas formas reaccionarias que les ha valido el repudio social, ya que recurren al pueblo, en su calidad de masa, cuando se sienten embestidos o contrariados ante las acciones que llevan a cabo. Desafortunadamente, el activista se siente en todo momento atacado, no es capaz de ver esperanza en las palabras del otro, por lo tanto lo descalifica de inmediato además es incapaz de interpretar los verdaderos deseos de su pueblo, anteponiendo los suyos al de la multitud, ya que como sectario que es, no los ve como pueblo aunque los nombre así.

Por otro lado, Freire (2011) describe al sujeto radical como optimista, está cargado de una convicción de cambio pero de manera responsable, esto significa que no deja que algo ocurra sin vigilar responsablemente su

transcurrir, además es consciente y crítico de las acciones de los líderes, por lo que toma un papel activo en dichas acciones, esto quiere decir que aprovecha los espacios para hacer escuchar su voz y exige su participación, despierta una consciencia democrática. Sin embargo, al hacer un contraste con la situación del magisterio hoy en día, se percibe como resultado del análisis de las entrevistas, que existe una marcada manipulación por parte de las cúpulas hacia la realización de acciones reaccionarias y de cierta manera, sectarias; ya que no existe una visión de autocrítica dentro de la misma organización; quienes se atreven a expresar con sus palabras, pensamientos contrarios a los líderes, de inmediato son tachados de “charros”, de pertenecer al “otro grupo”, esto lejos de lograr la unidad y la inclusión de todos los docentes de manera democrática, ha hecho que las decisiones que se toman en esa cúpula, no sean debatidas o llevadas a consenso, fracturando y dividiendo la opinión del trabajador y convirtiéndolo de nuevo en masa y no en pueblo como menciona Freire (2011), esa democracia ha sido politizada. Contrario a esto, la democracia, en palabras de Freire, “antes que forma política es forma de vida... en la que el hombre se lance al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes, en las que el hombre participe” (Freire, 2011 p.75). Este ser democrático, que vive la democracia, no puede lograr el cambio solo, este llegará a través de la emergencia de las clases oprimidas en su conjunto, significa que un esfuerzo individual no podrá lograr la emancipación del pueblo, tiene que estar acompañado por una liberación colectiva, la cual a su vez, solo puede ser alcanzada mediante la educación, siempre y cuando aquellos encargados del proceso dialéctico de la enseñanza ya hayan despertado al proceso de concienciación, lo cual lo llevará a vivir su responsabilidad social y política, a manera de ciclo, la democracia puede ser adquirida desde la escuela, despertando en los alumnos el pensamiento crítico. Freire (2011) menciona que hay una correspondencia entre los niveles de pensamiento crítico y la democracia, esto significa que un

colectivo será más democrático en medida que aumente su pensamiento crítico a través del diálogo. Sin duda, la importancia y necesidad del pensamiento crítico en la formación de los nuevos docentes chiapanecos, ha sido entendida, empero, no ha podido ser plasmada de manera correcta, desde la visión de Freire, al currículum en las escuelas normales, la orientación subversiva que los jóvenes docentes han recibido, ha sido encaminada hacia una actitud reaccionaria y activista, misma que ha sido aprovechada por las cúpulas sindicales magisteriales para contar con grupos de choque a su disposición en el momento que a esta cúpula convenga. Como acción política, el diálogo ha perdido importancia en la formación revolucionaria del docente activista chiapaneco que tanto McLaren como Giroux han tenido como fundamental en la visión crítica del individuo concienciado. Ahora bien, ¿qué tanto ha sido capaz el docente chiapaneco de fomentar el diálogo y trabajar en el acogimiento de un pensamiento libertador en los alumnos de educación básica?. Por supuesto que hay docentes que tienen amplio conocimiento del trabajo de Freire, y una comprensión avanzada de sus planteamientos, sin embargo, las acciones sectarias que como gremio se muestran ante la sociedad chiapaneca, hacen que estas sean olvidadas y hasta cierto punto, se tornen invisibles, haciendo que el diálogo se olvide, o en su defecto, despertar la conciencia de un alumno se torne difícil por la acción política del discurso mismo.

Por ello, el diálogo es a su vez, una acción política que desencadena una acción cultural libertadora, en la que el sujeto se da cuenta de la necesidad de lucha, ya que logrará ver y entender la perspectiva del opresor, que lo tiene reducido a un simple objeto. De ahí que no quiera concederle el poder de la palabra, ya que esta conlleva tanto reflexión como acción; por tanto, la educación que se debe ofrecer a los estudiantes debe ser problematizadora, en otras palabras; que ofrezca tanto reflexión, como acción. Para que la educación pueda ser de este tipo, requiere que el poder

de la reflexión en la palabra, nazca del individuo concienciado, mediante palabras generadoras. En este punto el individuo comprenderá que, a pesar de no poder leer o escribir de manera convencional, no lo hace una persona ignorante, por el contrario, será consciente de la riqueza cultural que posee y al comprender el poder de la palabra, podrá expresarse e interactuar dialógicamente con el resto de la sociedad, es en este punto que será uno con el mundo, y pasará del acomodamiento a la integración. Este es el primer paso para el nacimiento de una generación de ciudadanos comprometidos democráticamente críticos, responsables de sus acciones y que, a su vez, transforma sus reflexiones y las materializa en la realidad que intenta cambiar. Esta educación ciudadana que Freire expone es superada por Giroux, al plantear que esta no depende exclusivamente del proceso de concienciación, como su mentor lo había señalado, sino que además depende de un sinnúmero de problemas políticos y sociales que la desencadenan, por ser y existir en una sociedad cambiante, la teoría que la sustente tendrá que ser de carácter político y social y es la educación ciudadana y no únicamente la concienciación, la base para cualquier desarrollo teórico más amplio. (Giroux, 1992), tomando tres aspectos como pilares para cualquier tipo de educación ciudadana; la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social. Además, analiza las posiciones histórica y social de las escuelas con respecto a otras instituciones políticas y económicas, dando un papel central al docente en el análisis del currículum, expone que para que se pueda dar una reforma de la educación ciudadana, es necesario que los docentes sean parte de una reforma del mismo nivel. Esto con el único fin de ayudar a los estudiantes a despertar o en su defecto a desarrollar una mayor conciencia social, lo cual los llevará a culminar una acción social. Si bien Freire hace mención de las finalidades alienantes del currículum, es Giroux (1992) quien hace un análisis más detallado de su función, de la vinculación del currículum oculto y el formal, del papel del docente en esa vinculación, así como de la naturaleza misma de dichos

vínculos. Parte de la naturaleza de estos entre las dos facetas del currículum tienen que ver con el poder, Freire pensaba al poder desde una visión negativa y en cierta medida unidimensional, a diferencia de él, Giroux plantea un aspecto positivo y radical, él resalta el poder al servicio de los dominados, creando patrones de resistencia a partir de la conciencia de ese poder, sin embargo, también hace un cuestionamiento, ¿Cómo las conciencias tanto de maestros como de estudiantes pueden ser utilizadas para revelar la forma en que el poder y la dominación trabajan en la cultura escolar? El planteamiento es que la lucha es limitada a una resistencia simbólica dado el poder de las estructuras, este conflicto se potencia cuando se presenta una acción social pre-condicionada subjetivamente, esto refiere a la conciencia social despertada en ciudadanos comprometidos con la voluntad de confrontar a las estructuras y a la naturaleza del orden social (Giroux, 1992).

Surge de nuevo el poder de la palabra, sin embargo, Foucault (1972) expone la contraparte del poder de la palabra, indica que los sistemas educativos en el mundo no son más que la ritualización de la palabra y por consecuencia una apropiación del lenguaje de aquellos que tienen el poder de hablar, con este pensamiento, Giroux ratifica la falta de neutralidad de los centros escolares, al no ser neutrales, tampoco pueden ofrecer las mismas oportunidades a todos sus estudiantes, también confirma que los centros educativos operan de manera política y que, además, imponen tendencias ideológicas. Esto causa un sentido de insatisfacción cuando es detectado por el estudiante, ya que rompe con la armonía del orden social establecido provocando una pérdida de control del centro escolar.

Esto es consecuencia de lo que Giroux (2003) llama “discurso educativo dominante” lo cual es una concepción viciada por la falta de vinculación entre la cultura y el poder, desde esta perspectiva, la cultura permanece inexplorada, por lo tanto, los conceptos de cultura dominante y cultura subordinada son excluidos, por ende, estos discursos en su naturaleza no

pueden comprender los procesos de reproducción ideológica. Empero, si influyen en la sociedad de la que emanan, a su vez, las escuelas son moldeadas por dicha sociedad, de ahí que las prácticas ideológicas que se producen en la escuela tienen su origen en la sociedad misma.

Es aquí que, Giroux (1992) plantea que una política de la diferencia es necesaria, esto quiere decir que, a pesar de las discrepancias entre estudiantes y la tolerancia ante ellas no es suficiente, los estudiantes pasando las diferencias por alto, deben organizarse para unirse en una lucha en común, para superar las condiciones de sufrimiento propio y de los otros (McLaren 2005).

Así, McLaren agrega a lo ya expuesto por Giroux, un enfoque estratégico en contra de la falsa esperanza impulsada por el capitalismo, en otras palabras, McLaren exige revolución. Además explica que, los intereses del capitalismo (militares, económicos, comerciales y energéticos) se encuentran tan entrelazados que es casi imposible hacer una distinción, asimismo, expone cómo el ejercicio de poder ha llevado a organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC) a presionar a gobiernos latinoamericanos para que disminuyan su gasto público, alentando a la privatización de las compañías paraestatales, de la misma manera, menciona la forma en que los líderes sindicales y luchadores sociales son asesinados, todo como parte del cuidado e imposición de los intereses del capitalismo. La educación no es la excepción, sin embargo, a través de ella se puede hacer frente a los atropellos mencionados anteriormente, para ello, McLaren (2001) propone la Pedagogía Crítica Revolucionaria, la cual, como primer punto y fundamento central, exige la eliminación de la neutralidad política. El despertar de conciencia que este autor plantea de manera directa, es en contra del capitalismo y al yugo que se produce mediante el desarrollo promovido por este. McLaren es el único que retoma al materialismo histórico para realizar su análisis de las relaciones sociales que moldean a



alumnos y docentes. El pensamiento de McLaren, al igual que Freire y Giroux, sugiere que los docentes requieren un tipo de educación crítica, sin embargo, él cree que esta formación no siempre está disponible, y en caso de estarlo, se encuentra con limitaciones, ya que por lo regular, se puede encontrar en programas de posgrado independientes al poder del Estado, Según McLaren, únicamente desde una visión materialista histórica se puede entender cómo opera la generación de conciencia, sin embargo, tanto Freire, como Giroux, demostraron que esto no es necesario, además de considerarlo obsoleto debido a su naturaleza tautológica y solipsista, lo que llevó al materialismo histórico al fracaso.

Desde este análisis, McLaren supone una educación libre únicamente cuando las diferentes clases sociales dejen de existir, por tal motivo, la educación debe ser vinculada a la producción de conocimiento crítico, tomando el profesor un papel político, con acciones precisas en favor del reconocimiento del carácter clasista de la educación y de la defensa de una reorganización socialista de la sociedad capitalista (McLaren, 2005). Esto puede ser observado en el discurso de los docentes que se encuentran en la cúpula de la dirigencia sindical en Chiapas, ya que recurrentemente, recurren a los postulados marxistas para justificar las acciones que se emprenden, sin entender que las causas de la lucha magisterial, sobrepasan por mucho el ámbito económico de las sociedades actuales, y se ubican al mismo nivel en los aspectos sociales, culturales y experienciales del ser humano; este tipo de educación desde la perspectiva de McLaren, tiene que derivarse de una visión socialista, que difiere en su mayoría con los currícula capitalistas actuales

El modelo de educación basado en el impulso a sus aptitudes laborales ha llevado a los estudiantes a una doble enajenación, una por parte de la sociedad en la que se desenvuelven y otra entre estudiantes, que con el afán de superarse los unos a los otros, caen en una competencia los aísla como clase y como individuos (Larkin, 1979). Es aquí, que McLaren introduce el

término de autorrepresión, la cual se profundiza, ya que los docentes al no contar con las herramientas (pedagogía crítica) para fomentar el pensamiento crítico, la clase capitalista se encuentra lista para adaptarlos a su modelo de producción, alejándolos de la integración al mundo del que Freire habla constantemente en su *Pedagogía del Oprimido*. Por tal motivo, para McLaren (2005) la opresión tiene cinco facetas, la explotación, la marginación, la impotencia, el imperialismo cultural y la violencia. Las cuales a su vez configuran lo que llamaría pesadilla cultural. Para poder combatir esta inquietud es necesario que los individuos de manera organizada, emprendan acciones de carácter político en contra de los aparatos de represión. Sin duda, tanto los docentes, como los estudiantes de las escuelas normales, se sienten viviendo en una contante pesadilla cultural, agravada además por las exigencias impuestas por los modelos educativos neoliberales, que fomentan la competencia entre ellos, en lugar de la comunión y el trabajo en colegiado. De ahí que las acciones que toman, son concebidas desde las emociones, por lo que dichas acciones serían descalificadas desde el pensamiento freiriano, en un primer momento, él propondría el análisis de la situación y el uso de la palabra democrática, en otras palabras, el diálogo. Esta capacidad de diálogo debe ser, no sólo desarrollada, sino también enseñada, por lo que parte importante de este proceso de radicalización del pensamiento y de la liberación del alma, tendría que plasmarse en el currículum.

### **2.6 Giroux y las perspectivas del Currículum**

El concepto de currículum ha sido utilizado de manera muy recurrente en los últimos años en los estudios interdisciplinarios, sobre todo en pedagogía, y contrario a lo que se podría pensar como un afianzamiento en su definición, lo que ha ocurrido es que se ha llenado de muy variados significados, dependiendo del autor y de su posicionamiento epistemológico, por lo que, Díaz Barriga (2003) menciona que se ha vuelto un término

polisémico que causa ambigüedades al momento de referirse a él, dejándolo en un vaciamiento que hasta el momento resulta difícil de explicar.

Casarini (2013) menciona que la voz latina currículum, significa carrera, por lo que gráficamente simbolizaría que los alumnos corren hacia su objetivo, en este caso, los caminos del aprendizaje. Además, agrega que es visualizado como una prescripción de lo que la escuela debería alcanzar, lo que en realidad sucede en la escuela.

Tomando esto como base, esta autora hace una clasificación del currículum en formal, real y oculto (Casarini, 2013). El currículum formal hace referencia a los planes de estudio y sus finalidades expresas, cuenta con legitimidad a nivel nacional y es sostenido por una estructura académica, legal, y por supuesto, económica. El currículum real no es más que la puesta en marcha del currículum formal, así como las modificaciones inevitables y necesarias para su adecuación en el aula, aquí entran en juego los capitales culturales tanto del profesor como de sus alumnos. Finalmente, el currículum oculto, hace referencia a la tensión que nace entre las intenciones, la realidad, el currículum formal y el real, por tanto, toma en cuenta los componentes políticos e ideológicos de quienes lo viven, siendo este último, fundamental para el desarrollo y puesta en marcha con éxito de la pedagogía crítica.

La educación con perspectiva crítica es el espacio en el cual las oportunidades de un currículum libertador se puede materializar, de la misma forma ha sido tomada como el estandarte que simboliza la oportunidad de una respuesta contra hegemónica por parte de los docentes ante las condiciones impuestas por el Estado, dentro de la escuela y en el actuar docente en la sociedad; representa cambio y acción en búsqueda de la emancipación del ser humano de manera colectiva. Es bajo esta forma de ver el proceso de enseñanza aprendizaje, que el funcionamiento del modelo de educación multigrado rendiría más frutos, el hecho de trabajar de manera transversal los contenidos educativos, abre el abanico de

posibilidades de desarrollo intelectual, de la mano de una visión de combate a las desigualdades sociales, las cuales, abundan tanto en nuestro país como en el estado, y de manera particular en las localidades de la región de estudio.

Sin embargo, habría que preguntarse si el docente, la sociedad, el estudiante y los padres de familia tienen conciencia de su condición, abrir esa puerta podría ser tan peligrosa para el individuo, como el mismo hecho de dejarla cerrada, la diferencia radica en la relación dialéctica que se establece entre el hombre y el mundo, con el mundo, como lo menciona Freire (2011) y no como aquel receptor de conceptos, producto de la educación bancaria, que no brinda un lugar al ser humano, más que el de depósito de conocimientos.

Este tipo de enseñanza bancaria (acumulativa) se centra en la apropiación de conocimientos de manera memorística con el único objetivo de aprobar un examen que ha sido elaborado desde la visión y aplicación de un currículum oficial. Desde la visión de Giroux (1992) y McLaren (2005), es el currículum la oportunidad de poder intervenir y luchar en contra de las condiciones alienantes del poder ejercido por el Estado, ya que, si bien es cierto, es una herramienta más para la hegemonía capitalista, también brinda los elementos para influir en la aplicación de valores en el ámbito social, a través de la elaboración de proyectos con perspectiva crítica. Si bien es cierto que la escuela ha reproducido más consiente que inconscientemente, la estructura del ejercicio de poder, ahora el docente concienciado, puede combatir desde la trinchera más importante y donde se materializa todo aquello que convierte al ser humano en un ser dependiente del capitalismo y dependiente del mismo: el aula.

Según Weiss (2007) existe una relación bastante cercana entre el docente rural multigrado y su localidad, la misma que fue identificada por Freire (2011) como parte fundamental para echar a andar su proyecto alfabetizante: el amor, dicho autor manifiesta que el amor, la cercanía con

la gente, el sentirse parte de las localidades puede hacer que el docente presente una práctica profesional acorde a las necesidades de dicha localidad, lo que hará es trabajar de manera efectiva en búsqueda de la herramienta para combatir las condiciones de reproducción: despertar conciencia, Freire (2011) lo enuncia de manera muy fácil, el docente puede dar amor a su comunidad, propiciando la concienciación de la misma.

Para ello, parte fundamental del éxito de dicho proyecto, tiene que ver con la reducción de carga académica del docente, tiempo que podrá ser aprovechado en la enseñanza y práctica de valores tales como la solidaridad fuera del aula y el compañerismo dentro de ella. Con esto no se quiere decir que las asignaturas que hoy en día son parte del currículum oficial no sean importantes, sin embargo, deben ser enseñadas desde el interés de los alumnos, en otras palabras, la enseñanza debe ser situada. La modificación y la adecuación curricular tienen que correr por parte del docente, es un trabajo que sólo él puede realizar, tomando en cuenta el conocimiento que tiene de sus alumnos para poder propiciar la participación en un primer momento, y posteriormente, el despertar del pensamiento crítico.

Para advertir el poder del currículum, primeramente se tiene que comprenderlo, Giroux (1992) lo analiza desde tres perspectivas distintas. El currículum desde la mirada tradicional es aquel que tiene como papel fundamental el cuidar y conservar el funcionamiento de la sociedad tal y como lo conocemos. En él se encuentran inmersas normas sociales y creencias morales que estructuran el funcionamiento social del aula. Su visión conlleva la eliminación de cualquier modo de conflicto que provenga de la razón. Es el más utilizado en la escuela multigrado mexicana, ya que es el que permite al docente un mayor control sobre los alumnos y su conducta, imponiéndose jerárquicamente en una relación docente-alumnos de manera vertical.

Posteriormente, el currículum desde un enfoque liberal comienza desde una evaluación de la relación entre poder y orden social en el salón

de clases (Giroux, 1992), rechazando los modelos pedagógicos tradicionales, por su falta de aceptación a los modelos más actuales de socialización, por ver a los estudiantes cómo sujetos pasivos, a manera de recipientes, como ya lo había mencionado Freire (2011) muchos años antes. La visión liberal del currículum analiza las formas en las que arbitrariamente el conocimiento es negociado, ya que a través de él, son identificables formas de poder externas que, de alguna manera, validan lo que sucede dentro del salón de clases.

Por último, Giroux (1992) describe la perspectiva radical del currículum, la cual identifica y explica la función política de la educación, además de señalar, al igual que Giddens (1995) que existen fuerzas o factores estructurales que ejercen presión desde fuera del ámbito áulico y que tiene consecuencias en el proceso de escolarización, sin embargo, el poder visualizar la influencia de las estructuras, no serviría de nada en esta perspectiva, si docentes y alumnos no pueden concebir las características opresivas de la educación, ya que mantendrían una postura pasiva, al igual que las dos visiones anteriores. Empero, al identificarlas, tanto docentes como alumno, podrán rechazarlas, asumiendo una postura crítica que elimina la noción de dominación mediante la acción, a esta posibilidad que Giroux (1992) identifica en docentes y alumnos con visión crítica hacia el currículum, Giddens (1995) la identifica de la misma manera y la denomina capacidad de agencia. Ambos autores la ven materializada en una acción. Dicha acción por lo regular es contestaría y desde la mirada de McLaren (2003) esta acción no sólo tiene que ser política, sino que también requiere de una dosis revolucionaria.

Es precisamente la acción político-revolucionaria de McLaren la que tendría que despertarse en el docente multigrado para lograr ubicar tanto a su alumnado como a los padres de familia y sociedad en general, en camino del despertar de la concienciación. Es importante recalcar que, como Freire

lo mencionó tiempo atrás, el docente no podrá despertar dicho proceso en alguien más, sino ha sido capaz de despertarlo inicialmente en sí mismo.

Aplicando lo antes escrito a los dos modelos educativos que actualmente funcionan en el estado de Chiapas, podemos ver que ambos están basados en principios político-ideológicos diferentes, mientras que el plan de estudios oficial en vigor a partir del ciclo escolar 2018-2019, presenta contenidos en los que refleja una situación del país ajena a la realidad, en la cual el gobierno, a través de programas asistenciales, cubre las carencias de su población, además de proyectar objetivos para “aprender a vivir”, puede observarse los intereses alienantes que McLaren y Giroux mencionan, y el fuerte conjunto de atenuantes que el gobierno pone en marcha para lograr su objetivo, desde modificaciones a la constitución, una reforma educativa descontextualizada, una campaña de desprestigio hacia el magisterio, además de gastos impresionantes de propaganda impulsando dicha reforma a través de los medios masivos de comunicación. Se puede observar lo que Bernstein (1977) y Gramsci (1971) exponían como la ejecución de acciones a través del brazo hegemónico de los aparatos del Estado.

En contraparte, el Programa de Educación Alternativa (PEA), propuesta lanzada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), muestra la cara contraria, busca inculcar el pensamiento crítico en la niñez chiapaneca, mediante la enseñanza por proyectos, los cuales tendrán que ser diseñados por el docente, los contenidos no tienen un fundamento pedagógico basado en las necesidades del estudiante chiapaneco o al menos no se ha expresado así en el programa, estos deben ser de preferencia comunitarios, en realidad, lo que en el PEA la CNTE propone, es la realización de proyectos bajo la perspectiva de lo que la misma CNTE cree que los alumnos y la sociedad requieren; de la misma manera que el plan de estudios elaborado por el gobierno federal, se está haciendo un trabajo unilateral, que es desde la perspectiva de Freire (2011), una de

los principales errores de la pedagogía tradicional de un modelo vertical, esto nos llevaría a pensar si el docente chiapaneco, con la aplicación del PEA, inconscientemente se está convirtiendo en un reproductor de una distinta representación de poder y de una forma nueva de alienación del pueblo ignorante. Cualquiera que sea la perspectiva desde la que se le observe, es importante hacer mención que Bourdieu (1996) explicó a la perfección como el *Hábitus* influiría en la respuesta de cada persona de manera específica a determinado problema, la educación no es la excepción, la violencia simbólica de la que han sido víctimas los docentes, les hace casi imposible reconocerse como reproductores; por el contrario, la percepción generalizada de los docentes entrevistados es que se llegan a sentir libertadores por el hecho de trabajar con una propuesta que no ha sido terminada, y que además cuenta con un sinnúmero de vacíos, tanto estructurales como pedagógicos, y por supuesto, críticos, siendo estos últimos los más graves, ya que al no comprender los fundamentos de la pedagogía crítica, están llevando a un abismo de confusión al profesorado chiapaneco, tendrían que ser los mismos estudiosos que elaboraron el PEA, quienes debieran leer de nuevo y tratar de comprender a Freire desde su postura, con el pueblo, y no verlo como masa que apoya sus movimientos por contar con su simpatía.

Es así que para que un proyecto de educación de esta magnitud pueda tener el éxito debido, debería estar fundamentado por las opiniones, intereses, filias y fobias del pueblo al que quieren emancipar. Sin duda alguna la participación del pueblo en su emancipación es una característica inherente del ciudadano radical y crítico, porque si bien es cierto que la colectividad favorece los procesos de emancipación, también es cierto que la experiencia de cada individuo favorece o, en su defecto, entorpece dicho proceso de formación de una ciudadanía crítica.

Por otra parte, si bien se manejan líneas de pensamiento crítico que rescatan el pensamiento de Marx con respecto a la lucha de clases y toma



como base la propuesta pedagógica de Freire, plasmada en su libro *Pedagogía del Oprimido*, es sabido por los estudiosos de dicho planteamiento que la propuesta freireana fue el inicio de las llamadas pedagogías críticas, por lo que los profesores de la CNTE dejan en el olvido las dos propuestas que superaron los planteamientos de Freire, además si esa es la fuente principal de la propuesta, entonces debieron tomar el principio rector de la *Pedagogía del Oprimido*, el cual menciona que no se puede enseñar o transmitir la concienciación si el docente no se ha concienciado, en otras palabras, no se puede enseñar lo que no se sabe, puesto que la percepción compartida tanto de entrevistados como del investigador es que los docentes en el estado no cuentan con la conciencia crítica, no serían capaces de transmitirla a sus alumnos, además el proceso de concienciación de Freire, exige una mente radical, pero nunca sectaria, sin embargo la coordinadora a su interior se encuentra fracturada en varios grupos y subniveles que se disputan el poder, sectarizando el actuar de los docentes, dividiéndolos en lugar de buscar la unidad para una acción social colectiva como ya se explicó, el pensamiento sectario, lleva a los docentes a convertirse en activistas, que reaccionan al calor de la opinión contraria, tratando de imponer su pensar hacia los rivales, y descalificando a todo aquel que piensa u opina de manera distinta (freire, 2005).

Sin duda alguna, el proceso educativo en el tipo básico en Chiapas, atraviesa por dificultades que empiezan a brotar conforme se van aplicando ambos planes, sin embargo, como lo mencionan los teóricos neomarxistas, siempre estará más cerca de implantar la ideología de progreso del sistema capitalista y los aparatos del Estado, a que se despierte la conciencia crítica en la sociedad para organizar una respuesta adecuada y en el tono político requerido (McLaren, 2001).

### **CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN MULTIGRADO EN CHIAPAS**

El propósito de este capítulo es exponer el estado que guarda el modelo de educación multigrado a raíz de las políticas y cambios que a diario tienen las sociedades, en gran medida, debido al proceso de la globalización, primeramente, a nivel nacional y posteriormente a nivel estatal y en la región de estudio, dadas las características de operatividad en relación con las políticas públicas en educación. Al mismo tiempo, se destaca la importancia histórica del modelo de educación multigrado en México como pilar fundamental del Sistema Educativo Mexicano, su evolución y transformación en un modelo de respuestas a la cobertura garantizada en la constitución.

De la misma manera, se identifica la falta de atención hacia el modelo de educación multigrado por parte de las autoridades educativas tanto nacionales como estatales, reflejándose en incongruencias que se encuentran planteadas en el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación en sus disposiciones generales, ya que no han podido ser alcanzadas en las especificaciones tales como la calidad en la educación, la pertinencia, la eficacia y la profesionalización adecuada de los docentes para la aplicación del plan y programa de estudios de nivel primaria en una escuela multigrado.

A la vez se analiza la falta de fundamentos pedagógicos relacionados con la enseñanza multigrado en las escuelas formadoras de docentes a nivel nacional, dejando un breve espacio para la inserción de materias optativas que no ayudan en mucho a tener las herramientas para hacer frente a las necesidades y retos que se encuentran en las comunidades chiapanecas, que en su mayoría cuentan con escuelas multigrado. Para poder comprender de qué manera se relaciona la educación con las políticas de estado, primero se establece de manera breve una diferencia entre lo político, la política y las políticas públicas.

### **3.1 La educación multigrado, alternativa internacional viable para educar en poblaciones marginadas**

La educación es, sin duda, un derecho considerado universal, plasmado así en las constituciones políticas de la mayoría de los países a nivel mundial, entendida por humanidad como generadora de progreso, transmisora de conocimiento, promotora de intercambio cultural, así como piedra angular de la edificación social de cualquier país, sin embargo la garantía ofrecida por la constitución no ha sido suficiente para brindar cobertura y la calidad que el gobierno federal ha plasmado en los últimos planes y programas de estudio, empero, ha encontrado en la educación multigrado, un paliativo para dichas carencias en el sistema educativo nacional. No obstante, pese al a la gran expansión que la educación multigrado ha tenido en nuestro país, debido a las facilidades para ampliar la cobertura en zonas que por su ubicación y condiciones geográficas son de difícil acceso, además de los gastos de operación menores en comparación con las escuelas de organización completa, en realidad esa importancia no se ve reflejada en el contexto de la reforma educativa actual, si bien en México existen algunos escenarios para este modelo, es posible explicar que para el estado de Chiapas las circunstancias de operatividad cambian drásticamente, ya que las condiciones sociales, demográficas, económicas y educativas, son aún más desiguales entre las distintas regiones.

Para comprender el por qué del éxito del modelo de educación multigrado, se tiene que tener presente que hay un factor que provocó su detonación y aplicación en gran parte del mundo: la globalización.

Han sido muchos los autores que han definido y explicado desde distintas disciplinas y perspectivas este concepto sin embargo, para este capítulo se retoman los planteamientos de Astarita (2011), Rivera Pérez (2010) y Giddens (2000), por considerarse las más pertinentes para el tema que se desarrolla; en realidad no hay un consenso sobre en qué momento se inició el proceso de globalización, algunos autores piensan que comenzó en el instante mismo del encuentro del viejo y el nuevo mundo, otros no se van tan lejos y mencionan que todo comenzó con la revolución industrial, otros más, le dan un origen mucho más cercano, con el desarrollo de la tecnología de las últimas décadas y en específico con la llegada de internet a nuestras vidas.

De lo que sí se tiene certeza, es de que el término comenzó a tener un uso reiterado en la década de los ochenta del siglo pasado, aludiendo principalmente, al aceleramiento en las transacciones internacionales de tipo comercial y financiero gracias a los avances tecnológicos, según el Fondo Monetario Internacional (FMI), cuya definición es aceptada de manera general, indica que es un proceso histórico que se ha dado como resultado de la innovación humana y su consecuente progreso tecnológico, refiriéndose a la integración de las economías internacionales a través del movimiento de bienes, servicios y capitales entre las fronteras, teniendo dimensiones ampliadas en donde se pueden encontrar la cultura, la política y los temas ambientales (FMI, 2008. En Astarita, 2011).

La globalización ha sido elogiada por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, además por publicaciones de análisis financiero como el Financial Times y el Wall Street Journal, los cuales dicen que esta es de mucho beneficio para el mundo, basan sus opiniones en datos estadísticos respecto del aumento en el producto interno bruto (PIB) mundial, con la integración de los países del tercer mundo y con indicadores

como el índice de desarrollo humano, además de la garantía de acceso a mercados más grandes y diversos. Sin embargo, Astarita (2011) menciona que, las críticas no se hicieron esperar principalmente por estudiosos de la economía de corte izquierdista como Petras, Giussani (2000) y Hirst (2000); todos ellos concuerdan en que el proceso de globalización está acentuando la explotación y que, al contrario del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, la integración de los pueblos no se ha dado, sino que la brecha existente entre el primer mundo y el tercer mundo se ha hecho más grande.

Es por esto que, para Giddens (2007) la estandarización del tiempo es crucial para entender la modernidad y el mundo actual, comprender que ya no se trata del tiempo de unos o de otros, sino de un solo tiempo, forma las condiciones para desvincular las relaciones sociales de los contextos locales, además de permitir la organización racional de la acción social, por lo que al final de cuentas se desarrolla una nueva forma de interacción social a través del distanciamiento espacio- tiempo (Rivera, 2010).

Desde esta mirada, el Giddens define la globalización como “la intensificación de relaciones sociales mundiales que vinculan localidades distantes de tal manera que los acontecimientos locales son moldeados por eventos que ocurren muchas millas lejos, y viceversa”, pero en la que tanto el polo que recibe la influencia como el que la ejerce operan mediante “transformaciones locales”, de modo que los resultados no se orientan necesariamente en una sola dirección sino que constituyen “tendencias mutuamente opuestas” (Giddens, 1990).

Así es que, el término de glocalización surge de este pensamiento, que también es explicado desde la mirada de Robertson (1995), que incorpora los conceptos de universalismo y particularismo, y funge un papel preponderante en la comprensión del funcionamiento y procesos globalizadores, la importancia de vincular la economía y la cultura propias de la globalización en el sentido de ver al mundo como un todo es muy importante dados los efectos de lo local en lo global y viceversa. Esta es una

de las perspectivas más apropiadas para poder explicar el desarrollo, evolución y efectos de la globalización en la educación, ya que, atendiendo a las recomendaciones de los organismos supranacionales, y en nombre de la modernización, se han impulsado grandes cambios a nivel mundial, todos ellos, como consecuencia de la vida en “aldea global”.

Ianni (1996), explica que la aldea global es el resultado de la conformación de una comunidad mundial, concretada principalmente por los avances tecnológicos, poniendo de relieve a la electrónica, y comprende un modo de vida con un cambio social que advierte evidentemente a la globalización, compartiendo puntos de vista con Castells y su “sociedad red” (2006). En esta aldea global no se venden las mercancías convencionales, sino que ahora la información, el entretenimiento y las ideas son productos comercializables como mercancías. Por lo tanto, la aldea global implica la idea de comunicación global, es así que en el mundo no hay fronteras geográficas, consecuentemente, toda economía nacional se vuelve periférica de una economía global (Ianni, 1996), estos mismos criterios de centro y periferia, son aplicables para la sociedad, cultura y educación. Por tal motivo, la educación se ha beneficiado de los avances tecnológicos.

La globalización está conectando a la personas, sociedades y naciones, en redes interdependientes, las cuales, si bien es cierto, favorecen el flujo de información, también se encarga de la difusión de un ideal cultural dominante, el de los Estados Unidos (Giddens, 2000), nadie puede negar que ha habido aspectos del proceso de globalización muy significativos, especialmente en favor de la educación, tales como el acceso al conocimiento generado en cualquier parte del mundo, esa circulación de ideas, formas de pensar compartidas por personas de distintas partes del mundo, unidas en un momento específico, ya sea por la asesoría o la colaboración entre científicos, académicos y estudiantes; el intercambio tecnológico que tanto beneficia a los países del tercer mundo, así como el acercamiento entre culturas tanto de un mismo país, como de distintos países, la visibilidad que han alcanzado las expresiones culturales alrededor

del mundo en este tiempo, no se podría haber pensado en tiempos pasados del modo tan fácil y rápido como el que se está dando ahora.

Desde hace algunos años, y con fácil acceso del ser humano a la información mediante el avance tecnológico, la creación de redes por grupos etarios, se facilitan y consolidan las prácticas sociales en todos los aspectos de la vida humana, según Castells (2006), permitiendo la organización y configuración de las formas de vida, trabajo y estudio, no solo de estudiantes, sino también del conglomerado docente alrededor del mundo, por lo que la educación multigrado no podría quedar exenta, por los efectos ya mencionados el modelo de educación multigrado llega a México como imposición y no como un proyecto de adecuación y desarrollo basado en las características de los estados mexicanos, cómo ya se mencionó, su puesta en marcha tiene que ver más con dar cobertura a la población, no así calidad en la educación que se imparte.

Como efecto positivo de la globalización han surgido redes de trabajo multigrado con integrantes de distintas partes del mundo, que comparten tanto experiencias de trabajo, estrategias, actividades, así como dificultades y problemas de la práctica docente en este tipo de instituciones.

### **3.2 Políticas educativas internacionales**

Tomando en consideración lo anterior, la declaración mundial sobre Educación para Todos emitida en el marco de la Conferencia Mundial del mismo nombre en Jomtien, Tailandia en 1990 (UNESCO, 1990), ha sido una guía fundamental para los gobiernos de distintos países, organizaciones internacionales y para los educadores mismos para mejorar los servicios de educación básica, puesto que las cifras que se manejaban en ese entonces, reflejaban un gran abandono y una falta de preocupación por atender a los millones de niños sin acceso real a la educación o, por el contrario, con el acceso, pero sin calidad educativa y sin la posibilidad de permanencia en un mundo cuyo proceso de globalización se hacía cada vez más palpable.

Sin duda alguna, esta declaración marcó el punto de inflexión entre la educación y las políticas internacionales globalizadas con miras hacia una educación que pudiera llegar a todo el mundo, lo que hoy conocemos como educación básica universal y que implica un compromiso por garantizar la satisfacción de las necesidades de educación básicas tanto de niños como de adultos a nivel mundial.

El artículo primero de la declaración mundial sobre Educación para Todos, expresa que las necesidades educativas básicas de la niñez y de los adultos mayores deben ser cumplidas, descritas estas como el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo, la resolución de problemas, valores, actitudes y contenidos básicos que le permitan desarrollar sus capacidades, además de vivir de una manera digna, para tal motivo, cada nación debe realizar modificaciones curriculares, según sus características culturales, geográficas, sociales, económicas e históricas (UNESCO, 1990), sin embargo, a veintisiete años de su publicación, los cambios en la política pública mexicana en el ámbito educativo han sido mínimos ya que, como mencionan Reimers y McGinn (en Flores-Crespo, 2009), las políticas públicas en educación de los países del tercer mundo para realizar cambios, pocas veces se basan en análisis técnicos o investigaciones pertinentes para ello. En México, el último diagnóstico a gran escala, se llevó a cabo en la década de los ochenta, a petición del gobierno federal, y se encuentra plasmado en el libro “La catástrofe silenciosa”, Coordinado por Gilberto Guevara Niebla y publicado por el Fondo de Cultura Económica.

Puesto que la globalización tendría que favorecer la expansión de la democracia en todos los aspectos de la vida interdependiente, por consecuencia, la educación tendría que pasar por un proceso similar, sin embargo, las recomendaciones internacionales, tanto de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), por mencionar algunas, giran en torno a la preparación del estudiante para



enfrentar el campo de trabajo, en palabras de McLaren (2008), se prepara al estudiante para ser mano de obra barata, para ingresar a un mercado laboral que favorece la explotación del ser humano, con el único propósito de incrementar el capital económico de las empresas, eliminando las responsabilidades de estas para con los trabajadores o reduciéndolas al mínimo, sin tomar en cuenta la voz de los estudiantes y mucho menos de los docentes que los preparan.

Para que esto sea distinto, los países tienen que realizar modificaciones de acuerdo a su contexto y priorizar las necesidades locales, a través de políticas públicas encaminadas a combatir el rezago educativo en sus respectivos territorios, entendiendo a la política pública como la posibilidad de responder a las necesidades que la sociedad expresa, ya que el planteamiento de una política pública se basa en la repuesta que esta ofrece al interés público de mejora social en sus diferentes aristas. Para Juárez (2013), por definición, en la elaboración o planteamiento de una política pública, la ciudadanía tiene que participar en la propuesta de soluciones a los problemas que ellos mismos detectan; el objetivo de ellas según Mouffe (2005), no es responder a la necesidad de las personas, en tanto individuos, sino como parte de la población en general. Puesto que la política de Estado es un instrumento fundamental de las estrategias de los países, son el pilar que permite la aplicación de las reformas, además, es perdurable a pesar de los cambios de gobierno porque tiene como meta el desarrollo del país.

Así pues, para el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Treviño, 2016), las políticas educativas son las herramientas que poseen las autoridades para generar cambios en los sistemas escolares que permitan mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y garantizar el derecho a la educación, además requiere nutrirse de evidencia empírica y modelos conceptuales para comprender la realidad en cada país, así como la magnitud y naturaleza de los problemas educativos que se enfrentan. El enfoque combina decisiones de manera vertical, de arriba

hacia abajo, desde las autoridades centrales hasta las locales y las escuelas, además de considerar las capacidades de cada región y en sentido contrario al ajustar los programas nacionales a las realidades locales. En otras palabras, es un enfoque que permite a las autoridades establecer prioridades y políticas de cobertura amplia que pueden ser adaptadas e interpretadas por los actores locales, como ya se explicó antes, este proceso es conocido como glocalización.

Sin embargo, pareciera que en nuestro país se presta atención únicamente al primer artículo de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, referente a la oferta y acceso a la educación, dejando sin atender otros igualmente importantes, en los cuales se habla de inclusión, infraestructura, atención, ampliación de medios, alcance de la educación básica, como mejorar las condiciones de aprendizaje y cómo mejorar y desarrollar en caso de no existir, las políticas de apoyo. Al mismo tiempo que se habla de mejorar los sistemas, también se enfatiza que debe existir cooperación entre los países miembros de este organismo para compartir experiencias en miras de un desarrollo a largo plazo y sostenido y de ser necesario de actividades conjuntas. Es evidente que, más que un apoyo, es una imposición de los países de primer mundo sobre lo que se debe enseñar en cada uno de los países subsidiados, así como lo que se debe incluir en el currículum.

Es muy importante resaltar que, en el marco de acción, se pone énfasis en el desarrollo de un contexto político favorable para alcanzar las metas, sin embargo, en nuestro país puede observarse que las propuestas educativas y las reformas correspondientes son sexenales, rompiendo con la recomendación de una educación favorecida por políticas de largo plazo adaptables a la configuración cultural y temporal de la sociedad. Así se incumple con la elaboración de un plan de acción acorde a las necesidades sociales, que tome en cuenta el contexto político, económico, demográfico y adaptable a los distintos sectores como salud, el campo, la educación misma, el trabajo, etcétera, a esta cualidad se le conoce como plan

multisectorial. De la misma manera, una grave omisión del gobierno mexicano, es la ausencia de un diagnóstico sobre los servicios educativos en todos sus niveles, tomando las opiniones y recomendaciones de los grupos sociales y de los docentes mismos, ya que, hasta el momento las autoridades educativas mexicanas, han realizado reformas curriculares sin escuchar a los distintos actores de la educación que debieron ser tomados en cuenta.

En el Plan Sectorial de Educación 2013 - 2018, se hace mención que México ha avanzado en sus indicadores educativos y que además, va por la ruta correcta, sin embargo, reconoce que los resultados de educación básica en la prueba PISA no han tenido variaciones considerables entre el año 2000 y el 2012, asimismo, registra que nuestro país no cuenta con una educación de calidad suficiente dejando el peso de la responsabilidad al rápido crecimiento demográfico del país y a los bajos niveles de escolarización de inicios de siglo que ocasionan que México no repunte, esto en contraposición a la tremenda expansión de la tecnología por todo el territorio nacional, no así en el plano educativo.

### **3.3 La educación multigrado como política educativa pública**

Es así que, como parte de los programas educativos compensatorios que se han implementado en las naciones tercermundistas, la educación multigrado aparece como una alternativa para cumplir con los estándares internacionales de cobertura total, por ejemplo, México, Ecuador, Perú y Colombia. Weiss (2000) indica que, como parte de esta expansión de las escuelas multigrado, según el estudio realizado por Shaw (1992) para el Banco Mundial, y de ahí en adelante, para toda América Latina, su auge inicia en 1991, con el gran éxito de la “Escuela Nueva Colombiana” debido a la correcta integración de contenidos en actividades de dificultad diferenciada. Para el caso de México, el impulso a la escuela multigrado comenzó en 1992, después de la evaluación realizada en ese año por la Dirección General de Evaluación en México y publicada en 1993, que situaba

al programa multigrado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con mejores resultados en comparación con las escuelas rurales que no pertenecían a este modelo en todo el país (CONAFE, 2000).

Si bien es cierto que, el modelo de la “Escuela Nueva Colombiana” mantenía un enfoque constructivista (Weiss, 2000), la adaptación de los contenidos hacia el resto de Latinoamérica no era posible, de ahí que las recomendaciones para la creación de políticas públicas educativas locales, solicitaba la incursión del profesorado local para trabajar en conjunto con el gobierno y generar las adecuaciones curriculares correspondientes, lo cual, en nuestro país no sucedió.

Es así que, para el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2013), son tres los aspectos que, con el proceso globalizador en educación, todos los países tendrían que tomar en cuenta para elaborar una política pública funcional; el contexto social, el contexto del sistema educativo y el contexto escolar. Para el caso de la educación multigrado en México, se tienen que estudiar las condiciones estructurales, como los contextos económico, político y social de su población, al ser un modelo educativo diseñado para funcionar principalmente en regiones rurales, se tiene que tomar en cuenta los índices de ruralidad como nacional y estatales, según corresponda, de la misma manera, dado el nivel socioeconómico de los pobladores de comunidades rurales, el ausentismo por trabajo infantil, también es un problema a considerar, además de que, los programas no se diseñan tomando en cuenta a los pueblos originarios, aspecto que debe ser atendido, como recomendación de la UNESCO y atendiendo al grado constitucional de la ley general de Educación, que también lo marca. Es claramente visible que el SEM está estructurado para atender a la población urbana del país, sin embargo, de las 98771 escuelas primarias existentes en el país para el año de 2015, 43289 escuelas pertenecen a la educación multigrado, representando 43.8% de las escuelas a nivel nacional, según datos del INEE (2016); esto hace necesario un proyecto de profesionalización que tome en cuenta a la enseñanza multigrado, los docentes no reciben la

capacitación necesaria para el funcionamiento de dicho modelo educativo, esto se ve desde la misma formación del docente, ya que, en las escuelas normales, el plan y programa de estudio federal, no contempla a este tipo de educación como parte fundamental para enfrentar el trabajo en el aula al egresar de dichas instituciones, a pesar del alto porcentaje de escuelas existentes funcionando bajo esta modalidad.

También las Tecnologías de la Información y la Comunicación deben ser consideradas necesarias y también debe pensarse en una estrategia para poder dotar a las zonas rurales de este tipo de servicios.

No menos importante, es el financiamiento, ya que, como modelo educativo que atiende a gran parte de la población, debe priorizarse la distribución equitativa del presupuesto educativo, tomando en cuenta las necesidades del modelo mismo. finalmente el contexto escolar, aquí son cuatro los puntos a atender, 1. La desigualdad de aprendizaje entre alumnos, en comparación con los alumnos del medio urbano, históricamente se ha apreciado una diferencia en el aprendizaje de ciertos contenidos relacionados con el proceso de lectoescritura y resolución de problemas matemáticos, lo que dificulta que se puedan cubrir todos los contenidos establecidos para cada grado, según un avance estandarizado que todo alumno en determinado grado debe tener, provocando un rezago en aquellas escuelas que tienen una concentración de alumnos muy grande con respecto al número de docentes en el plantel.

2. Los recursos escolares, contemplando en ellos a la infraestructura, recursos humanos, material didáctico y la manera en que estos pueden ser aprovechados para beneficio de los alumnos, aunque la realidad es que, las escuelas multigrado presentan serias carencias o dificultades en los tres rubros mencionados, posteriormente, 3. Se debe tener un diagnóstico del tiempo efectivo de enseñanza, ya que por la falta de preparación mencionada anteriormente, se desconoce cómo articular las actividades de manera que los contenidos puedan ser aprendidos por los alumnos de los distintos grados, a esto se le conoce como transversalidad. Por último, 4. Las

prácticas docentes en el aula, parte del diagnóstico a realizar, tiene que ver con las formas en que el docente trabaja, la forma en que aborda los contenidos, la forma en que resuelve las dudas de los alumnos y cómo afronta los imprevistos que surgen día a día; todo esto tiene que ver con el dominio y conocimiento de los planes y programas por parte de la comunidad docente en el contexto rural y multigrado, si bien es cierto que al profesor se le facilitan los planes nacionales, no existe una adaptación al plano estatal o regional y que, además tome en cuenta que en Chiapas cerca del 70% de las escuelas primarias son multigrado según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016).

Al analizar los aspectos anteriores, se hace visible la necesidad de una política educativa que refleje y atienda las diferencias tan grandes que presenta nuestro país en su sociedad y en su sistema educativo, sin embargo, fue hasta en el año de 2003, cuando se inicia de manera formal la construcción de una propuesta de trabajo para escuelas multigrado, misma que se culmina en 2005 y ese mismo año se echa a andar, conocida como Propuesta de Educación Multigrado 2005 (PEM 05), la cual responde a las recomendaciones internacionales.

Al ser recomendaciones de la UNESCO, tienen que analizarse de manera muy detenida para el caso mexicano, por ejemplo, la implementación de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje, esto representa un problema, para la educación primaria multigrado, ya que este es un escenario que se encuentra más como una utopía, pero conceptualizada, no como aquello imposible de realizar, sino como Beck diría, aquello que aún no se logra con los medios con los que contamos pero que se encuentra en un estado que permite ser alcanzada y así pueda formar parte de esa globalización cultural que se ha logrado mediante la televisión, el cine y los videos (Beck, 2008).

El principal problema para la educación multigrado en los niveles educativos de preescolar y primaria, es que son las escuelas con un mayor volumen de estudiantes, a nivel nacional, para tener una idea más clara se

especifican las siguientes cifras: son 2 228,561 estudiantes para ambos niveles (preescolar y primaria), mientras que para secundaria y bachillerato, 834,233 y 537,398 estudiantes respectivamente, según cifras de la Dirección de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (INEE, 2017), de la misma manera cuentan con un número más grande de escuelas a nivel nacional, además de que, como se mencionó antes, el índice de ruralidad de las localidades en las que se ubican es mucho más elevado que para las telesecundarias y el telebachillerato, ya que al ser los niveles educativos más básicos, tienen que cubrir una mayor extensión del territorio nacional, lo que implica adentrarse en la vasta geografía mexicana.

Sin embargo, puesto que el modelo multigrado mexicano funciona en más del 43% de las escuelas primarias federales, estatales y de nivel indígena, se podría pensar que la importancia de esta modalidad sería plasmada en la Ley general de Educación (LGE), la cual ha sido modificada como parte de las reformas estructurales recomendadas por la OCDE en los países latinoamericanos y que sin duda, es resultado de los procesos globalizadores impulsados por instituciones supranacionales; sin embargo, en sus 85 artículos y sus transitorios, no se hace mención del modelo educativo multigrado, dejando para las adecuaciones curriculares según el contexto, algunas consideraciones, ejemplo, Artículo 38: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa...” (LGE, 2017, P. 20) y el artículo 13 en su fracción II “corresponde a las autoridades locales hacer propuestas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), en lo referente a los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio en los diferentes niveles, incluida la educación normal (formadora de docentes para educación básica)”; sin embargo, a pesar de que en la Ley General de Educación (LGE) se encuentran explícitos los términos bajo los cuales se puede atender a la

educación multigrado, es difícil que estos se concreten en los hechos educativos.

Más bien, lo que se observa es que algunos estados como Oaxaca y Michoacán tienen propuestas pedagógicas alternativas al plan y programa oficial (modelo multigrado), en las que rescatan la tradición y saberes locales de cada uno de sus estados y trabajan con ella de manera regular (CNTE, 2017); en estos estados se está trabajando en lo que Mayos (2011) llamaría singularización. En otros estados como Chiapas, la propuesta pedagógica alternativa se encuentra en construcción con un planteamiento similar, incluyendo temas de formación revolucionaria desde la perspectiva de Freire y sus discípulos Giroux y McLaren. ¿Cómo sería posible alcanzar esto? En primera instancia se esperaría conciencia crítica en el docente, que le permita ser un vigilante del modelo de enseñanza y juez de la ejecución del plan del que forma parte, despertar este tipo de pensamiento no es fácil, implica una nueva forma de pensar y de ser, en palabras de McLaren, sirve para que florezca la subjetividad y se pueda encontrar una salida a la pedagogía formadora de mano de obra.

Siguiendo esta idea de globalización, es necesario hablar de las políticas públicas y cómo son concebidas, ya que los números antes mencionados al respecto de la educación multigrado, han sido ignorados en la elaboración de la política pública educativa nacional. Según Juárez (2013) Lo político tiene que ver con lo imaginario, lo ideológico, menciona Juárez que es una idea en la que se intenta o desea fundar a la sociedad y así poder resolver problemáticas que están presentes; queda siempre en la espera de una decisión que no tiene una estructura firme pero tampoco se encuentra vacía, por tal motivo se dice que aunque la idea es fundante, se queda imposibilitada de ser cerrada de manera definitiva, a la vez esta promesa es la que deja abierto el camino para la democracia y es el espacio de la posibilidad de la política; es otras palabras, una cosa es la idea y otra llevarla a la práctica como tal.



Mientras que la política es la negociación para que se pueda aterrizar lo político, sin embargo, son precisamente las discusiones en el poder ejecutivo mexicano en gran medida las que no permiten que la política cumpla con la promesa de mejora social, por consecuencia existe un ciclo de fracasos en las reformas que hace imposible su puesta en marcha a plenitud. En la política se dan las discusiones de las ideas y los valores en el plano de la objetivación, en ella se presentan los significantes vacíos, estos se pueden dar por exceso o por ausencia en su capacidad de respuesta ante los intereses particulares.

Es en este plano donde se intenta dar respuesta a las crisis que ha planteado su origen (demanda social), a través de cursos de acción que toman en cuenta los valores ya mencionados y los significantes, conceptos y referencias de la vida cotidiana. Desde la perspectiva de Ficher (2003) es una intención oficial expresada y respaldada por una sanción, la cual puede tomar forma de leyes o normas.

Por otro lado, la política pública es la posibilidad de responder a las necesidades que la sociedad tiene como más sentidas, dentro de sus objetivos plantean responder al interés público de mejora social en sus diferentes aristas. Por definición la misma ciudadanía tendría que participar en la propuesta de soluciones a los problemas que ellos mismos detectan, el objetivo de ellas según Moufee (2005) no es responder a la necesidad de las personas sino de la población en general. En tanto que la política de Estado es un instrumento fundamental de las estrategias de los países, son el pilar que permite la aplicación de las reformas; El Pacto por México, en el caso de nuestro país responde a las recomendaciones hechas por la OCDE. Además, se supone que es perdurable a pesar de los cambios de gobierno porque tiene como meta el desarrollo del país, que es el ideal de toda la población.

Por último para el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Treviño, 2016), las políticas educativas son las herramientas que poseen las autoridades para generar cambios en los sistemas escolares que permitan mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y garantizar el derecho a la educación, además requiere nutrirse de evidencia empírica y modelos conceptuales para comprender la realidad en cada país, así como la magnitud y naturaleza de los problemas educativos que se enfrentan, el enfoque combina decisiones de manera vertical, de arriba hacia abajo, desde las autoridades centrales hasta las locales y las escuelas, además de considerar las capacidades de cada región y en sentido contrario al ajustar los programas nacionales a las realidades locales. En otras palabras, es un enfoque que permite a las autoridades establecer prioridades y políticas de cobertura amplia que pueden ser adaptadas e interpretadas por los actores locales.

Según el TERCE, estas son las recomendaciones que deben atenderse para la creación de una política pública efectiva para el funcionamiento de las escuelas multigrado.

Nivel socio-económico	Estructura y organización.	Desigualdad de aprendizaje entre estudiantes.
Ruralidad	Producción de datos para evaluación.	Recursos escolares
Asistencia a la escuela	Financiamiento	Tiempo efectivo de enseñanza.
Trabajo infantil	Formación docente	

Disparidades de género	TICs	Prácticas docentes en el aula.
Pueblos originarios		

Fuente: Elaboración propia con datos del TERCE (2016).

De estos tres apartados se desprenden algunas variables que pueden ser observadas en esta investigación, desde el contexto hay que poner atención en el nivel socio-económico en el cual funcionan las escuelas multigrado y al grado de ruralidad en el que se encuentran, ya que de esos factores dependerá en gran medida el segundo apartado. Desde el sistema educativo, el análisis debe recaer en la estructura del modelo educativo multigrado, ya que solo se le mantiene como un plan compensatorio, por ello la evaluación que se lleva a cabo sobre su funcionamiento podría no ser tan verídica o hasta cierto punto manipulable, para mostrar los resultados que a las autoridades convengan, de esta evaluación, ya sea real o simulada, se desprenden dos factores muy importantes, el primero es el financiamiento que el modelo recibe para su funcionamiento, en el caso de México, el modelo se encuentra olvidado de las políticas y reformas curriculares, lo que ha provocado que no exista en realidad una partida económica para su ejercicio, más bien se ha apoyado de manera mínima en fomentar la capacitación a través de instructores comunitarios, quienes pertenecen a otro programa, tienen una estructura de maniobra distinta a la del sistema de educación básica federal.

El segundo factor es la formación docente, al no tener el financiamiento adecuado, los docentes no toman la capacitación necesaria para el funcionamiento del modelo educativo multigrado, esto se ve desde la misma formación del docente, ya que en las escuelas normales, el plan y programa

de estudio federal, no contempla a este tipo de educación como parte fundamental para enfrentar el trabajo en el aula al egresar de dichas instituciones.

Es así que, en el apartado correspondiente a la escuela, para elaborar una política pública eficiente, se tienen que tomar en cuenta varios elementos de ella, el primero son los recursos escolares, entendidos estos desde la infraestructura, el material didáctico y los recursos humanos. Por lo regular las escuelas multigrado no cuentan con infraestructura suficiente y de la misma manera, el material didáctico es escaso. Al mismo tiempo existen desigualdades en los niveles de conocimiento de los alumnos en los distintos grados, por lo que el manejo transversal de los contenidos es fundamental y debería plasmarse así en los planes de estudio de nivel primaria. Por último, las prácticas docentes en el aula, que tienen que ver con el dominio y conocimiento de los planes y programas por parte de la comunidad docente en el contexto rural y multigrado, si bien es cierto que al profesor se le facilitan los planes nacionales, no existe una adaptación al plano estatal o regional y que, además tome en cuenta que en Chiapas el 70% de las escuelas primarias son multigrado.

Tomando lo anterior en consideración, la declaración mundial sobre educación para todos emitida en el marco de la Conferencia Mundial del mismo nombre en Jomtien, Tailandia en 1990, ha sido una guía fundamental para los gobiernos de distintos países, organizaciones internacionales y para los educadores mismos para mejorar los servicios de educación básica, puesto que las cifras que se manejaban en ese entonces, reflejaban un gran abandono y una falta de preocupación por atender a los millones de niños sin acceso real a la educación o por el contrario, con el acceso pero sin la posibilidad de culminar los estudios.

Sin duda alguna, esta declaración marcó el punto de inflexión entre la educación y las políticas internacionales en miras de una educación que

pudiera llegar a todo el mundo, lo que hoy conocemos como educación básica universal y que implica un compromiso por garantizar la satisfacción de las necesidades de educación básica tanto de niños como de adultos.

El artículo primero de dicha declaración, expresa que las necesidades educativas de la niñez y de los adultos mayores debe ser cumplida al menos de manera básica, e ir modificándose según el país, su cultura y obviamente el tiempo (UNESCO, 1990), no obstante a veintisiete años de su publicación, los cambios en la política pública mexicana han sido mínimos, salvo en el año de 2003, cuando se inicia de manera formal la construcción de una propuesta de trabajo para escuelas multigrado, misma que se culmina en 2005 y ese mismo año se echa a andar, conocida como Propuesta de Educación Multigrado 2005 (PEM 05).

Sin embargo, en México se ha dejado sin atender lo más importante, aquellos artículos que hablan de inclusión, de infraestructura, la atención, la ampliación de medios, el alcance de la educación básica, como mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollar en caso de no existir, las políticas de apoyo. Al mismo tiempo que se habla de mejorar los sistemas, también se enfatiza que debe existir cooperación entre los países miembros de este organismo para compartir experiencias en miras de un desarrollo a largo plazo y sostenido y de ser necesario de actividades conjuntas.

Es muy importante resaltar que en el marco de acción, se pone énfasis en el desarrollo de un contexto político favorable para alcanzar las metas, empero en nuestro país puede observarse que los propuestas educativas y las reformas correspondientes son sexenales, rompiendo con la recomendación de una educación favorecida por políticas de largo plazo adaptables a la configuración cultural y temporal de la sociedad. Así se incumple con la elaboración de un plan de acción acorde a las necesidades sociales, que tome en cuenta el contexto político, económico, demográfico y adaptable a los distintos sectores como salud, el campo, la educación

misma, el trabajo, etcétera, a esta cualidad se le conoce como (plan multisectorial).

De la misma manera, la más grande omisión del gobierno de nuestro país, tiene que ver con la recomendación en el sentido de realizar un diagnóstico de los servicios educativos en todos sus niveles, tomando las opiniones y recomendaciones de los grupos sociales y de los docentes mismos, ya que hasta el momento, las autoridades educativas mexicanas, han realizado reformas curriculares sin escuchar las distintas voces reconocidas para ello.

En el Plan Sectorial de Educación 2013 - 2018, se hace mención que México ha avanzado en sus indicadores educativos y que además, va por la ruta correcta, sin embargo, reconoce que los resultados de educación básica en la prueba PISA no han tenido variaciones considerables entre el año 2000 y el 2012 y asimismo registra que nuestro país no cuenta con una educación de calidad suficiente dejando el peso de la responsabilidad al rápido crecimiento demográfico del país y a los bajos niveles de escolarización de inicios de siglo que ocasionan que México no repunte

### **3.4 La educación multigrado: respuesta u olvido de las necesidades sociales de educación en México**

La educación básica ha sido desde los inicios mismos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) una necesidad que no ha podido ser atendida a cabalidad por los distintos gobiernos tanto de México como de distintos países subdesarrollados en todo el mundo, la preocupación que más vigilancia ha merecido es la forma en que dicha educación es ofertada a la población de un determinado país, en razón de esto, las escuelas multigrado surgen como respuesta a esa demanda, su crecimiento se ha debido a la poca inversión que los gobiernos deben hacer para ponerlas en funcionamiento; un ejemplo es el caso de su aplicación en Estados Unidos,

país que a principios del siglo XIX tenía más de 70% de sus escuelas funcionando bajo esta modalidad (Ames, 2004), es así que, hoy en día se pueden encontrar escuelas multigrado en prácticamente todo el mundo, gracias a que pueden ser implementadas en zonas rurales en las que geográficamente se dificulta el acceso. Dentro de los casos más exitosos se encuentra el de Colombia, país que toma el modelo multigrado y lo pone en práctica bajo los términos del programa de “la Escuela Nueva” con excelentes resultados en sus regiones rurales.

Empero, el funcionamiento de los modelos multigrado a nivel mundial, están directamente ligados al desarrollo curricular que los gobiernos realizan a través de los planes y programas de estudio. Dicho de otra manera, el éxito de la educación multigrado en los diversos países depende de la relevancia que esta tome en el plan a ejecutarse, es obvio enunciar que las naciones que desarrollan sus planes de estudio tomando en cuenta las necesidades y condiciones de su población tendrán un porcentaje mayor de éxito con respecto a quienes no lo hacen, incluido nuestro país.

Con el planteamiento de la “Educación para Todos” en 1990, el impulso a la educación multigrado crece, exigiendo para su mejor funcionamiento, la reestructuración del modelo educativo multigrado; en términos de pertinencia para los diferentes países con referencia a la garantía de cobertura y calidad, la UNESCO plantea : integración de contenidos, actividades que requieren poca atención, actividades con un solo contenido con diferente grado de dificultad, contenidos tratables desde diferentes materias a la vez (transversalidad) entre otros (Thomas y Shaw, 1992).

Posteriormente, en el año 2000, en el Foro Mundial de Educación para Todos en Dakar, se retoman los objetivos de cobertura y calidad, pero esta vez el compromiso es que asumen dichos objetivos es que tienen que verse expresados en la elaboración de políticas públicas a largo plazo (UNESCO,

2003). Desafortunadamente, para nuestro país, esta directriz no es más que una recomendación que no se ha seguido.

Dicho esto, se puede ver que en México no se han escuchado las recomendaciones de las políticas internacionales, ya que se es observable que el modelo educativo multigrado perdió protagonismo y atención desde que el gobierno federal “unió en 1936 los Departamentos de Escuelas Rurales (encargado de las escuelas multigrado y rurales) y de escuelas Urbanas en los Estados y Territorios (encargado de las escuelas urbanas graduadas) bajo una misma dirección” (Weiss, 2007, p. 17), ya que los problemas de la escuela multigrado dejaron de ser problemas oficiales para la Secretaría de Educación y pasaron a ser parte de los problemas de la educación primaria en general, por lo que su atención fue paulatinamente en deterioro. Aunado a esto, existen otras problemáticas que surgen al interior del mismo modelo multigrado de educación en México que el mismo Weiss expone (2007), los más destacados son los siguientes:

- Incumplimiento del calendario escolar obligatorio que corresponde a 200 días, en especial por parte del director quien tiene que cumplir tareas administrativas fuera de la escuela.
- Poco tiempo efectivo de trabajo en el aula, siendo tres horas el promedio de trabajo.
- La práctica del primer grado absorbe demasiado tiempo, esto deja poco tiempo efectivo para los demás grados.
- No se logra alcanzar el 50% de los contenidos del programa.
- Poca atención al grupo del docente que funge como director.
- Preparación deficiente de los docentes para enfrentar grupos multigrado.



- Carga administrativa excesiva.

Estos problemas se maximizan en regiones del país donde las desigualdades sociales, culturales o demográficas son más evidentes; en el estado de Chiapas, como ya se mencionó, un aproximado de las escuelas multigrado se acerca a 70%, aunado a los índices de desarrollo humano más bajos del país, provoca que los problemas arriba enlistados se multipliquen, ya que, desde la perspectiva de Ornelas (1998) (citado en Latapí, 2004) las estrategias implementadas nunca han estado encaminadas a resolver las necesidades de la población, sino las del régimen.

Ante las condiciones de desigualdad social que caracterizan al estado de Chiapas en su territorio, se ha buscado dar respuesta a una de las principales demandas: la educación en zonas geográficamente remotas o de extremo aislamiento. Sin embargo, ha sido una tarea difícil, con respuestas escasas.

En estas circunstancias, cabe hacerse la pregunta ¿qué se está haciendo desde las políticas públicas para atender la operación del modelo multigrado en México?

Es así que, la Ley General de Educación en sus 85 artículos y sus transitorios, no hace mención del modelo educativo multigrado, dejando para las adecuaciones según el contexto algunas consideraciones, para muestra se cita al artículo 38, el cual menciona que “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa...” (Ley General de Educación, 2017, P. 20), así como el artículo 13 en su fracción II, el cual menciona que corresponde a las autoridades locales hacer propuestas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), en lo referente a los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio en

los diferentes niveles, incluida la educación normal (formadora de docentes para educación básica); sin embargo, a pesar de que en la Ley General de Educación se encuentran explícitos los términos bajo los cuales se puede atender a la educación multigrado, en realidad se está contraviniendo a la legislación educativa actual por los siguientes motivos:

A pesar de que en la LGE se tenga contemplada alguna modificación curricular, distintas agrupaciones magisteriales han hecho llegar sugerencias en los contenidos, aprendizajes esperados, etc., tal es así, que algunos estados como Oaxaca y Michoacán tienen propuestas pedagógicas alternativas al plan y programa oficial y trabajan con ella de manera regular, en otros estados como Chiapas, la propuesta pedagógica alternativa se encuentra en construcción.

A pesar de ello, la Secretaría de Educación Pública se ha encargado de descalificar dichas propuestas alternativas, sin haber analizado en qué consisten, eso ha pasado no solo con propuestas colectivas, sino también en propuestas o recomendaciones de particulares.

Un actuar acorde a lo estipulado en la Ley General de Educación, implicaría, por lo menos, la revisión de dichas propuestas y una repuesta de carácter institucional, dando una postura al respecto o vertiendo un análisis crítico de las mismas, desde esta perspectiva se está infringiendo a la LGE desde dos situaciones, la primera por parte de las autoridades Educativas federales, al hacer caso omiso de las recomendaciones, sugerencias y propuestas educativas emanadas de colectivos docentes, como de particulares; en un segundo momento por parte de los colectivos docentes, al implementar las propuestas pedagógicas alternativas, sin la autorización de la autoridad educativa pertinente, en este caso la SEP. Además, un factor de gran importancia es la formación de los docentes en las escuelas normales, estipulada en el artículo 13, fracción II, en este apartado se menciona sobre la responsabilidad de las autoridades para emitir, aplicar o

modificar planes y programas de estudio que garanticen que los docentes sean idóneos para la labor que realizan y de esta forma pueda cumplirse con el criterio de calidad que tanto la Constitución como la Ley General de Educación plantean. Sin embargo, en el plan y programa de estudio de las escuelas normales no se encuentra una sola materia que implique el conocimiento o el contacto de los estudiantes con la educación multigrado, sin embargo, existe en el plan una ventana que podría permitir que los alumnos tengan dicho acercamiento, las asignaturas optativas, las cuales son implementadas de manera regional de acuerdo a las necesidades imperantes para los estudiantes; desde esta perspectiva podría hacerse válida la fracción II del artículo 13 de la Ley General de Educación, sin embargo queda abierto a la interpretación de cada una de las escuelas normales.

A pesar de ello, aunque las materias optativas tuvieran temáticas sobre la educación multigrado en su totalidad, no implica, que el tiempo destinado a la formación de los futuros docentes en ese campo sea el suficiente o necesario para enfrentarse a las necesidades pedagógicas, de gestión y liderazgo que estas escuelas implican.

De esto se desprende que, para algunos teóricos de la resistencia como Giroux o Freire, la escuela sea vista como un medio de reproducción del poder hegemónico del Estado y no como opciones reales de educación de calidad como se enmarca en las disposiciones generales del primer capítulo de la LGE. Ya que en las adecuaciones curriculares no se puede apreciar impacto alguno en términos de calidad en la educación para los programas compensatorios como lo son CONAFE o las escuelas multigrado, más bien, se aprecia que el crecimiento de la educación multigrado en nuestro país sigue dándose en función de garantizar la cobertura total de educación básica en México a un bajo costo.

En Chiapas, la situación no es distinta, a pesar de que nuestro estado cuenta con un porcentaje muy elevado de escuelas primarias multigrado, las autoridades poco han hecho para poder garantizar las adecuaciones para el contexto rural estatal. Más aún, cuando las escuelas multigrado empiezan a ser una opción para las zonas periféricas de las ciudades, prácticamente dentro de la mancha urbana, sin embargo, su orientación rural hace que este tipo de instituciones sea visto por la sociedad como inferior o de menor calidad con respecto a las escuelas de organización completa, probablemente se deba a las mismas condiciones de operación y funcionamiento. Aquí cabría la siguiente pregunta: ¿Tiene el docente la capacidad para realizar las adecuaciones curriculares por su cuenta?, al parecer no, a pesar de que en el periodo de Josefina Vázquez Mota al frente de la SEP se intentó fortalecer la Propuesta Multigrado 2005 (PEM 05), en realidad, en Chiapas no se pudo concretar su aplicación debido a que el material no llegó a manos de los docentes chiapanecos, por lo que los docentes siguen apoyándose en la PEM 05 a doce años de su creación (Weiss, 2007), esta consiste en un fichero de actividades bajo un eje transversal además de un manual para su ejecución.

En el año 2007, se llevó a cabo una revisión de esta Propuesta Multigrado 2005, por un grupo de expertos del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), en ella se pusieron sobre la mesa varias recomendaciones, entre ellas se ponía énfasis en la creación de un plan y programa para educación primaria tomando en cuenta la opinión de los docentes, además de mejorar su capacitación para enfrentar los retos de este modelo de educación a través de mejorar la educación que al respecto se ofrece en las escuelas normales (Weiss, 2007) pero como puede verse, las recomendaciones hechas por este grupo de expertos en la materia a diez años de su publicación, no han sido atendidas a nivel nacional, menos a nivel estatal.

El modelo de educación multigrado ha sido pilar del Sistema Educativo Mexicano, con transformaciones y adecuaciones que hoy en día lo mantienen vigente, sin embargo, los cambios que se han realizado no han respondido del todo a las necesidades de la sociedad actual, ya que han tratado de responder a políticas globalizadoras, más que a la realidad educativa de México, este rezago visible responde principalmente a dos situaciones: la primera es que dicho modelo ha sido olvidado y hasta cierto punto eliminado de las políticas educativas a nivel nacional, a pesar de que la Ley General de Educación deja un pequeño espacio para poder llevar a cabo acciones para su recuperación y transformación en un modelo de calidad y no tanto de cobertura como hasta el día de hoy se le ha tomado. En segundo término, la formación de docentes en las escuelas normales es insuficiente para enfrentar las dificultades que representa trabajar en una escuela multigrado, ya que no existe un espacio curricular en el plan y programa de estudio en particular que aborde la teoría correspondiente a este modelo de educación, si bien es cierto que los programas compensatorios del CONAFE sí se encuentran diseñados para un funcionamiento multigrado, no es suficiente ya que las personas que ejecutan el plan, no son docentes calificados, sino instructores comunitarios que no han llevado una preparación suficiente para impartir los contenidos que la secretaría estipula como básicos en su plan y programa de estudios. Por ello es necesario que las autoridades tanto legislativas como educativas analicen la situación educativa actual y con base en ese análisis se reivindique a la educación multigrado, además de ser necesario que se escuchen las voces de los docentes en la creación de planes y programas o en las reformas curriculares que se planteen al sistema educativo tanto a nivel nacional como estatal.

Por último, sería adecuado que tanto legisladores como educadores converjan en el criterio que guía el concepto de calidad en la educación, tal como se plantea en la Ley General de Educación, esta "... será de calidad,

entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad" (Ley General de Educación, 2017, Pp. 4).

Es importante mencionar que en esta época global, es necesario ver más allá de nuestras fronteras para darse cuenta de las experiencias exitosas en países con contextos sociales similares al Mexicano y traer esas experiencias al contexto nacional o estatal. Sin duda, alguna el modelo de educación multigrado ha dado mucho al Sistema Educativo Mexicano y puede seguir haciéndolo si se reforma su funcionamiento y a través de una verdadera evaluación al sistema educativo en su nivel básico, en donde participen tanto alumnos como padres de familia, docentes y autoridades educativas con un solo fin, alcanzar esa calidad que solo es apreciada en las páginas de la Ley General de Educación y el artículo 3º constitucional.

## **CAPÍTULO 4 PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO**

El presente capítulo tiene como propósito exponer la ruta metodológica desarrollada en esta investigación, la ubicación en el plano epistemológico de la investigación, la elección de los planteamientos teóricos que darán sustento a la misma, la fundamentación de la etnografía y su justificación para llevar a cabo esta investigación, así como las técnicas e instrumentos a utilizar para la recogida de información. Por último, la metodología utilizada para la delimitación regional.

Hoy en día, hablar de ciencia es remitirse de manera “ingenua” únicamente al progreso de la misma, a los avances científicos; desde una perspectiva tan simple significaría dejar fuera de ella cuestiones tan importantes para la generación y validación del conocimiento como la demarcación científica y el poder que ejercen los distintos campos disciplinarios y para su validación. La forma en que se genera el conocimiento y la rigurosidad de la investigación son cuestiones muy importantes para la puesta en marcha de cualquier indagación, sobre todo en el aspecto metodológico que es por lo regular, el que impone el carácter científico de un conocimiento.

Es así que, para lo estudios regionales, el método es fundamental para poder validar la investigación, aunado a este, la delimitación de región es particularmente importante, ya que en ella se ha identificado un problema, ya sea desde una visión homogénea que permite darle cohesión a la misma

o desde una perspectiva heterogénea que hace que esa región tenga aspectos diferenciales con respecto a otras.

Este trabajo está dividido en dos aproximaciones necesarias para el desarrollo posterior del problema de investigación; la primera es la perspectiva metodológica etnográfica y la segunda es la investigación y sus fases.

Ambas concepciones son complementarias para comprender el estado del arte del objeto de estudio descrito posteriormente, en este caso, el modelo de educación multigrado del nivel primaria chiapaneco, el cual desde una mirada multidisciplinaria parece estar quedándose rezago ante el avance de las necesidades educativas, culturales, económicas y sociales que nuestro estado lamentablemente padece.

También es importante exponer la configuración de la investigación desde los planos epistemológico, teórico, metodológico además del proceso de delimitación regional y el plano técnico que permitirán llevar a cabo la misma, esto con el propósito de develar la situación actual del modelo en Chiapas, explicar las condiciones que lo favorecen desde la perspectiva de los estudios regionales, en búsqueda del rescate de dicho modelo y la mejora social en términos del combate a las desigualdades sociales a través de la investigación. Para lograr lo anterior se plantean algunas aproximaciones necesarias en lo referente a la generación del conocimiento y su validez, la base paradigmática de la investigación y el proceso metodológico etnográfico utilizado.

### **4.1 De la validación positivista del conocimiento a la investigación cualitativa**

El conocimiento y sus formas de elaboración han dado de qué hablar desde mucho tiempo atrás, han transcurrido los siglos y el debate continúa ya que existen prejuicios asociados al término “científico”, lo que ha causado que grandes pensadores voltearan la mirada hacia él.



El problema de la validación del conocimiento o dicho de otra manera quienes son los poseedores de “la verdad” ha sido causa de conflictos, pero en gran medida, también un impulso para el progreso de la ciencia, si bien es cierto que el pensamiento aristotélico planteaba un camino para llegar a la verdad, Descartes supera este método por mucho al aceptar a la subjetividad como parte importante de la creación del conocimiento, puesta de manifiesto en la certeza del “yo” e inmortalizada en la frase “pienso luego existo”, sin embargo para Descartes todas las cosas que no podían ser explicadas eran consideradas obras divinas (Chalmers, 1984), por tanto no estaban sujetas a cuestionamiento alguno, posición que más tarde sería revolucionada y radicalizada por Hume (1977) y sus postulados solipsistas, los cuales dictan que, el sujeto solo tiene certeza de sí mismo, negando la existencia de todo lo demás, por lo que la realidad es incomprensible.

Según Chalmers (1984), en realidad fue Kant quien propuso una visión complejizada y avanzada de la realidad, al decir que ésta se construye a partir del sujeto que la conoce, el sujeto que le da forma al mundo en el espacio y el tiempo, en otras palabras, toma en cuenta a la experiencia para dar un valor a la realidad. Este explica que para lograr un verdadero progreso del conocimiento la ciencia tendría que entender que, al igual que en astronomía, se creía que los astros giraban alrededor de la tierra y Copérnico propuso en sentido opuesto que la tierra es la que gira alrededor de los astros; de la misma manera, hace uso metafóricamente de esta explicación para exponer que el verdadero conocimiento de un objeto depende de construirlo en el pensamiento, no como se creía, que el objeto construía al razonamiento, a este planteamiento se le conoce como “giro copernicano”, además plantea el reconocimiento de la naturaleza del objeto que se crea con anterioridad en la mente del sujeto cognoscente, dicho de otra forma, toma en cuenta los prejuicios del sujeto.

Sin embargo, esta manera de ver el progreso del conocimiento, era en exclusiva para la ciencia natural, hasta que empezaron a considerarse las ciencias de lo social, si bien es cierto que Comte es quien acuña el término

de sociología, es Durkheim quien realiza los aportes más importantes, los cuales se encuentran plasmados en el libro *las Reglas del método sociológico*. Además, manifiesta como la sociedad no puede ser explicada a partir de la suma de sus integrantes, sino que la misma es una compleja red de relaciones que terminan por influir en el individuo. No estaba de acuerdo con el hecho de tener conciencia de los fenómenos sociales, pugnaba por que debían ser observados, descritos, categorizados y comparados, ya que la sola utilidad de un hecho no da cuenta de su existencia, por tanto, es necesario estudiar las causas del hecho social.

Lo más relevante de Durkheim es “el hecho de que supiese desarrollar de modo explícito las tres perspectivas de la sociología, que pocos sociólogos han logrado conjuntar: la teoría sociológica, la metodología y la investigación empírica” (Durkheim, 2001, p. 5). Después de tener clara esta perspectiva de Durkheim, a través de la historia surgieron diferentes modos de explicar la realidad.

Los Paradigmas que Kuhn (2013) propone dan un salto gigantesco hacia una explicación más acertada de la realidad, ellos son la respuesta al estancamiento en que la generación de conocimiento científico había caído, desde su perspectiva, hay varios momentos para dicha generación de saberes, pero el más importante es desde un punto de vista generador de conflicto, la crisis; ya que es en ella donde se presenta una anomalía, que llevará a una investigación extraordinaria, esta investigación propiciará la revolución científica.

Sin embargo, una de las críticas más grandes a la propuesta metodológica de Kuhn (2013) es el hecho del rechazo o abandono de un paradigma por otro, ya que esto implica la creación de teoría que, en sentido opuesto a la existente, explica de mejor manera la realidad; este principio de inconmensurabilidad es el que provoca prácticamente la extinción del paradigma superado.

Para la investigación cualitativa, los paradigmas han sido muy importantes en su desarrollo, para comprender esto, primeramente, se tiene que comprender la naturaleza de este tipo de investigación.

Como mencionan Denzin y Lincoln (2011), la investigación es una actividad científica que provee los fundamentos para las representaciones del “Otro” y en el caso de la investigación cualitativa, se entrecruzan disciplinas, áreas y objetos de estudio. Para comprender e interpretar una realidad existente; dada su naturaleza múltiple, holística, divergente y construida (Koetting, 1984), es en muchos casos necesario la mezcla o utilización de diversos métodos de investigación y técnicas para recabar la información.

En el entender de Denzin y Lincoln (2011), el investigador cualitativo puede ser visto como la persona que en el cine, se encarga de unir todas las imágenes en un montaje, con esto los autores quieren decir que la investigación cualitativa es multimetodológica. Tomando en cuenta la primera característica que estos autores enlistan, la investigación cualitativa implica que la subjetividad se encuentra presente en la investigación, y en el particular caso de los métodos participativos, los valores de los investigadores quedan totalmente expuestos, ya que para poder lograr que la comunidad estudiada participe, se necesita, que esta comparta los valores del investigador y viceversa.

Por ello para poder dar validez al trabajo realizado, se tiene que asegurar que una comprensión en profundidad del problema, para Flick (2002), la complejidad, amplitud, rigor y profundidad de la investigación, puede encontrarse en la combinación de métodos, materiales y perspectivas, lo que hoy en día es conocido como triangulación. La investigación cualitativa no privilegia el uso de uno u otro método, sin embargo, dependiendo de las características del objeto de estudio, algunos métodos podrán ser más adecuados para la explicación de esa realidad en específico.

**4.2 Posicionamiento epistemológico**

Actualmente las perspectivas epistemológicas dominantes en investigación social son tres: el objetivismo, el construccionismo y el subjetivismo (Sandín, 2003), estas formas distintas de comprender la realidad plantean principalmente que la manera en que el objeto de estudio obtiene su significado varía: el primero plantea que los significados residen en los objetos mismos de manera independiente al investigador, el segundo postula que el significado siempre será resultado de la interacción del investigador con la realidad, por lo que el significado es construido de manera colectiva. Y el tercero implica la imposición del significado en su totalidad por parte del investigador por lo que el objeto de estudio no realiza, en este caso, contribución alguna al significado (Sandín. 2003).

De la misma manera, Sandín (2003) menciona que estos posicionamientos son la base de los paradigmas que a continuación se describen. Para Latorre, Rincón y Arnal (1996) el paradigma positivista tiene fundamentos lógicos, la naturaleza de la realidad que estudia es objetiva, estática, única, dada y fragmentable, la finalidad de realizar una investigación desde esta perspectiva es explicar, predecir, y controlar los fenómenos; el investigador se mantendrá siempre externo y sus valores serán neutros, lo cual dará a la investigación criterios de validez y objetividad; por lo regular entre sus técnicas e instrumentos se encuentran los cuestionarios, las encuestas y la experimentación por lo que en el análisis los resultados expresan de manera descriptiva pudiendo utilizar estadísticas.

Por otro lado, y totalmente inconmensurable al paradigma anterior, se encuentra el paradigma interpretativo; el cual tiene fundamentos hermenéuticos y fenomenológicos, ya que la naturaleza de la realidad que estudia es dinámica, múltiple, holística, construida y divergente. La finalidad de una investigación desde este paradigma es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, las percepciones, las intenciones y las acciones; tal es así, que se crea una relación de

dependencia en la que ambos (investigador y sujeto/objeto de estudio) se afectan, el investigador expone sus valores los cuales influyen en la investigación. Las técnicas para obtener la información serán cualitativas y descriptivas por lo que el principal instrumento es el mismo investigador (Latorre et al., 1996).

Por último, se encuentra el paradigma socio-crítico, el cual sí es conmensurable con el paradigma interpretativo, se fundamenta en la teoría crítica, la naturaleza de la realidad que estudia es histórica, construida, dinámica y divergente. Los investigadores que realizan este tipo de investigación tienen como finalidad identificar cambios potenciales, analizar la realidad para causar la emancipación de los sujetos investigados. La relación entre el investigador y los sujetos de estudio está influida por el compromiso ya que el investigador es un sujeto más, por tal motivo, comparte los valores y la ideología por lo que la validez del estudio es consensuada (Latorre et al., 1996).

Una vez establecidas las características de los posicionamientos epistemológicos y paradigmáticos, dados el propósito general y los objetivos particulares de esta investigación, que son:

- Analizar a través de sus actores (docentes, alumnos, comunidad y autoridades), el contexto y condiciones de la operatividad y funcionamiento del modelo educativo multigrado en la zona escolar 117 ubicada en Teopisca, Chiapas.
- Determinar las características sociodemográficas de la población de la región en la que se ubica la zona escolar 117.
- Identificar cómo se desarrolla en la cotidianidad el proceso formativo en el marco del modelo educativo multigrado en la localidad.
- Explicar cómo realmente desempeñan su quehacer los docentes en el funcionamiento del modelo multigrado en la zona escolar 117.
- Revisar si el funcionamiento del modelo educativo multigrado responde a la política pública educativa que lo sustenta.

Se puede establecer que la presente investigación es de corte cualitativo, con un posicionamiento epistemológico construccionista, ya que:

la *epistemología construccionista* rechaza la idea de que existe una verdad objetiva esperando ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye. Desde esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno (Sandín, 2003, pp. 48-49).

además, socio-crítico, dado el compromiso y la orientación del investigador por comprender y hacer propuesta para atender algunas de las problemáticas identificadas; asimismo, dadas las características particulares que presenta la región y a la puesta en marcha en específico del modelo educativo multigrado en ella, la perspectiva metodológica que dará soporte a esta investigación será un estudio etnográfico, ya que permite...

comprender una determinada forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a esta... su meta es captar la visión de los sujetos, su perspectiva acerca del mundo, así como el significado de las acciones y situaciones sociales relacionadas con las personas cuyas acciones y pensamientos se desea comprender (Beciez, 2009).

Mismo que dará cuenta de los detalles de la vida cotidiana dentro de los centros escolares, además de desvelar las condiciones sociales, económicas y culturales de las localidades a estudiar, el estudio de campo identificará los escenarios bajo los cuales funciona el modelo de educación multigrado, obviamente la observación jugará el papel principal en la recolección de información sobre la actividad comunitaria conjunta del modelo multigrado en las distintas localidades y de la relación establecida fuera del ámbito pedagógico entre la escuela y la comunidad.

### 4.3 El método de la etnografía y sus perspectivas teóricas

Ahora bien, ¿Qué es la etnografía?, etimológicamente hablando, significa “la descripción (*grafé*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas, un pueblo (*ethnos*)” (Martínez, 2013, p.29). Además agrega que el *ethnos*, o sea, la unidad de análisis, podría ser desde una nación, hasta grupos lingüísticos, regiones, comunidades, familias, empresas o gremios, todas las anteriores pudiendo denominarse unidades sociales. En realidad, no existe un consenso sobre cuando se inició el método etnográfico como tal, ya que hay autores que lo ubican a la par del trabajo realizado por Herodoto, quien es considerado el padre de la Historia (Martínez, 2013).

Sin embargo, la mayoría de autores consultados concuerdan que es Malinowsky quien la desarrolla a su máxima expresión, además de que esos estudios nacieron bajo un enfoque estrictamente antropológico, ya que lo que buscaban era la descripción detallada de la vida de determinados grupos de personas, sobre todo culturalmente, teniendo como principal característica la participación del etnógrafo, abierta o de manera encubierta, en la vida diaria de la unidad social a investigar (Hammersley & Atkinson, 1994), ya que los antropólogos de inicios del siglo XX se convencieron que el trabajo de gabinete no reflejaba la realidad de los grupos observados, el ir al campo y volverse parte de la vida de la unidad de análisis garantizaba que la presentación de resultados se asemejaba a los modos más rutinarios de explicarse la vida diaria, su fácil comprensión ha llevado a pensar a algunos autores que es su más grande fortaleza, mientras que otros la ven como su gran debilidad (Hammersley & Atkinson, 1994).

Según Angrosino (2012), el investigador de campo deberá ser consciente de los compromisos ante las actividades de la comunidad y al mismo tiempo, ser un observador de esas actividades, tarea que como docente se facilita, al estar familiarizado con el dinamismo de las localidades.

Igualmente, dicho autor hace mención que debido a la gran extensión que el método etnográfico ha tenido a través de distintas disciplinas, se le

ha podido asociar con orientaciones teóricas diversas, de las cuales en este apartado sólo se mencionarán aquellas que tienen características útiles y compatibles con la temática que se desarrolla en la investigación.

De la etnografía estructural funcionalista, se retoma que requiere de un largo periodo de inmersión en la unidad de análisis. De la etnografía interaccionista, se rescata que es dirigida a descubrir los significados que los actores sociales atribuyen a sus acciones. Por lo que se establece una descripción subjetiva, contrastante con la visión anterior de mantener la objetividad en todo momento. De esta misma perspectiva, se rescatan los roles del investigador, los cuales son cuatro. Pero que serán utilizados según las características de las comunidades a las que se llegará a investigar, dichos roles son los siguientes:

- 1- El participante completo, el cual implica que el investigador se sumerge por completo en la comunidad sin revelar el orden del día de su investigación.
- 2- El participante como observador, se sumerge en la comunidad, pero la gente sabe que está realizando una investigación y además cuenta con su permiso.
- 3- El observador como participante, el investigador se aleja un poco de la comunidad, participando en algunas ocasiones específicas.
- 4- El observador completo, el investigador recoge los datos desde fuera totalmente, sin anunciar su presencia, tampoco se involucra en las actividades (Angrosino, 2012).

Desde la etnografía marxista, se rescata que la visión de las comunidades centrales y su influencia sobre las comunidades periféricas y de cómo los aspectos económicos, demográficos, políticos, etc., afectan la vida de la unidad de análisis.

Como se puede observar, la etnografía ha alcanzado y se ha desarrollado desde diferentes miradas, pero hay características básicas que el método etnográfico visto desde cualquier perspectiva, tiene que presentar:



- Es un método de campo, no de laboratorio o de gabinete.
- Se vuelve personalizado, ya que se está en contacto constante con las personas a las que estudian.
- Requiere de compromiso a largo plazo, aunque el marco temporal dependerá del tipo y tema de la investigación.
- Puede ser multifactorial, ya que los datos que se recogen pueden ser tanto cuantitativos como cualitativos.
- Es inductivo, porque acumula datos descriptivos para la formulación de patrones generales o teorías explicativas.
- Es dialógico, porque los resultados de la investigación también pueden ser comentados por las personas que formaron parte de la investigación.
- Por último, es integral, ya que se elabora para producir el retrato más fiel y completo del grupo estudiado (Angrosino, 2012).

#### **4.4 Las etnografías educativa y crítica**

Ahora bien, si el método etnográfico tiene ya mucho tiempo de su establecimiento como tal, la etnografía educativa es relativamente joven, como mencionan Goetz y LeCompte (1988), ha sido influenciada por disciplinas tales como la antropología, la psicología y la sociología educativa, así como el campo de la evaluación educativa. El objeto de la etnografía educativa, es aportar datos descriptivos de los contextos, las actividades y las creencias de aquellos que participan del escenario educativo; su enfoque general suele ser de tipo inductivo, constructivo y generativo y se caracteriza por ser un tipo de investigación realizada en escenarios pequeños que no necesariamente requiere de largos periodos de permanencia o reiteradas estancias en las unidades de análisis por lo que algunos autores como Beciez (2009) la llamen micro-etnografía, desde su perspectiva es el tipo de estudio etnográfico que más ha contribuido a la comprensión de los fenómenos y sucesos educativos o de sociedades escolarizadas, ya que se

centra de manera muy específica en la interacción de los diferentes actores educativos con el contexto donde se encuentra la unidad de análisis. Asimismo, es precisa en la descripción de los detalles en la aplicación del currículum en cualquiera de sus facetas.

Además ofrece un panorama muy claro de las relaciones del docente con sus alumnos, el lenguaje que se utiliza y el compromiso de este ya sea con la enseñanza de contenidos formales o con un currículum oculto de corte crítico, permitiendo de la misma manera una comprensión más amplia del pensamiento del alumno con respecto a lo que el docente intenta transmitir, llegando a considerar a la escuela como un sistema social, que aunque pequeño es digno de estudiar.

Por lo regular es el propio docente quien puede llevar a cabo este tipo de estudios, por lo que su relación y cercanía con los diversos actores puede involucrarlo de manera muy cercana con la causa de la investigación, que lejos de verse como una debilidad, ahora puede verse como una fortaleza, ya que existirá un compromiso por ofrecer respuestas a lo observado, lo que lo llevaría a una etnografía de corte crítico.

Es así que derivada de la conjunción de las características de varios tipos de etnografía antes mencionados, surge la etnografía crítica, la cual se basaba principalmente en el marxismo clásico y en teorías críticas neomarxistas (Carspecken, 1996), posteriormente se abocó a la crítica cultural y actualmente, toma en cuenta aspectos históricos y culturales de raza, clase, género e identidad sexual, los estudios etnográficos críticos, se enfocan en explorar la relación entre el yo-el otro, lo que marcará el trabajo de campo y las narrativas etnográficas que de ellos emanen según Denzin y Lincoln (2011).

Además, se opta por una etnografía valoral, en la que cada vez más, el investigador, se encuentra crecidamente relacionado, identificado y comprometido con los valores de la comunidad en la que se encuentra; aunado a esto, la etnografía crítica busca investigar temas públicos y últimamente, es este tipo de etnografía la que se encarga del estudio de

movimientos sociales y de las comunidades de activistas que buscan reformas que se basen en el beneficio de la comunidad (Denzin y Lincoln, 2011), también se han encargado de realizar estudios comunitarios sobre la pobreza y de las luchas políticas sociales que han surgido para combatirla. Por lo regular, en la etnografía crítica se requieren relaciones íntimas y de confianza con residentes clave o informantes, utilizando un lenguaje coloquial en las entrevistas, muchas veces dando más información personal que la que se recibe, con un solo objetivo, ganarse la confianza de la comunidad, por lo que la observación y las entrevistas serán indispensables para develar las perspectivas que los involucrados tienen al respecto del funcionamiento del modelo multigrado en la región de estudio.

### **4.5 Clasificación de la observación**

Su principal fuente de información es la observación la cual “constituye un proceso de atención, recopilación, selección y registro de información, para el cual el investigador se apoya en sus sentidos. Es apertura integral de la persona con respecto a lo que circunda”. (Hurtado, 2000, p.449). Esta técnica consiste en tener contacto con el fenómeno abordado y advertir de manera directa y atenta lo que ahí acontece.

Existen diversos tipos de observación, los cuales van a depender del grado de estructuración que se tenga del instrumento, así como del nivel de participación del investigador en el fenómeno observado (Del Cid y Méndez, 2011), el primer tipo se divide en:

- a) No estructurada, la cual implica no llevar los aspectos a observar de manera específica.
- b) Semiestructurada, la cual implica la elaboración de una guía con no más de cinco aspectos a observar.
- c) Estructurada, es la que lleva de manera muy puntual y precisa los aspectos que se desean conocer.

El segundo tipo se divide en:

- a) Participante, la cual implica la unión del investigador al grupo.
- b) No participante, el investigador observa desde fuera los aspectos de la vida de la unidad de análisis.

Es preciso indicar que la observación participante es la estrategia preferida para la recogida de información, complementada con otras estrategias secundarias como las entrevistas, por ejemplo. Las estrategias más conocidas son la observación (participante y no participante), entrevistas (informantes clave o material biográfico este último es el más usado en la etnografía educativa), instrumentos diseñados por el investigador (encuestas de confirmación) y análisis de contenidos de los artefactos humanos.

Si bien la principal estrategia para recolectar los datos es la observación participante, no implica su implementación en todos los casos, en ella el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos, esto con el fin de observar sus definiciones de realidad y constructos de su mundo, sin embargo, la observación participante ha sido considerada como una estrategia no valorativa de recolección de datos, pues se centra solo en la descripción.

Empero, como ya se mencionó en el apartado anterior, el tipo de observación fue definido de acuerdo a las características y posibilidades que ofrecieron las unidades de análisis.

Por ello, la observación en las seis escuelas inició con la presentación del investigador y la exposición del trabajo a realizarse en ellas, no sin antes tener una junta de organización e información con el personal docente de la supervisión escolar y los directores encargados de las diferentes escuelas, se llevó a cabo la calendarización de las visitas a las localidades, sin embargo, únicamente el personal de la supervisión escolar tuvo conocimiento de las fechas y horarios, esto con la finalidad de no advertir a los docentes sobre las visitas, ya que en las primeras semanas, se notó una evidente preparación ante la llegada del investigador, en lo referente a la

asistencia, puntualidad, planeaciones de clase, material didáctico y horario de salida.

Las visitas se realizaron tomando en cuenta la ubicación geográfica de las escuelas, la distancia entre ellas y con respecto a la cabecera municipal, esto con el propósito de que, en caso de no encontrar a los docentes en una escuela poder desplazarse a otra y continuar con el trabajo de observación. Si bien es cierto que la presencia del investigador causó inquietud entre los alumnos, los mismos docentes y los habitantes de la localidad durante las primeras semanas, al cabo del primer mes, se logró ser identificado como un elemento más de la vida cotidiana de la escuela.

Los registros de la observación, indican que la aceptación del investigador por parte de la comunidad escolar llegó de manera más rápida por parte de los alumnos y los padres de familia, siendo los docentes los que tardaron más en adaptarse a su presencia.

Para las observaciones del ambiente escolar, el investigador inicialmente permaneció durante dos horas fuera de las aulas (una hora al momento de la entrada y una hora antes de la salida), para observar la práctica docente, se permaneció dos horas y media dentro del salón de clases. Esto se invirtió cada semana, para poder observar tanto el inicio de las actividades en el aula, como el cierre de las actividades diarias, a su vez, poder tener el panorama completo de los acontecimientos de la localidad durante el horario escolar.

### **4.6 La entrevista en profundidad**

Para conseguir la triangulación, se llevaron a cabo entrevistas bajo los siguientes criterios 1) Preguntas de información para conocer lo que sabe el participante respecto de la situación social, 2) Preguntas para descubrir los temas controvertidos, 3) Preguntas hipotéticas que estimulan la especulación del entrevistado en torno a ocurrencias alternativas (*role-play*), 4) Preguntas de postular-el-ideal, para identificar los valores del participante

y, 5) Preguntas proposicionales para revelar o verificar las interpretaciones del participante.

Para lograr la triangulación de la información se llevaron a cabo entrevistas en profundidad ya que es una técnica requerida en las investigaciones sociales, especialmente en estudios de corte hermenéutico-interpretativo.

Por entrevista cualitativa en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987, p.101)

Al establecer interacción entre entrevistador e informante, la entrevista permitió al investigador tener contacto visual, auditivo, verbal y sensorial con el entrevistado, otorgando así información distinta y más completa, un tipo de interacción en la cual se exploran diferentes realidades y percepciones del modelo de educación multigrado.

La característica primordial de la entrevista cualitativa en profundidad es “el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo”. (Taylor y Bogdan, 1987, p.114). Es así como el investigador se basa esencialmente sobre lo obtenido de los relatos. Las entrevistas tendrán como tema principal, la experiencia de los docentes en las escuelas multigrado, su funcionamiento y la perspectiva que ellos tienen sobre dicho modelo educativo.

### Fases de la investigación

#### Primera fase.

Se llevó a cabo la revisión teórica y se puso en marcha la fase de acercamiento inicial a las cinco comunidades que albergan a las seis escuelas, del municipio de Amatenango del Valle: Benito Juárez, Rancho Nuevo y San José la Grandeza; y del municipio de Venustiano Carranza: Aguacatenango y El sumidero, dicho acercamiento se dio en la primera

semana del mes de febrero de 2018 con una visita de presentación ante los directores, se les planteó a los docentes participantes los objetivos de la investigación, que en este caso es, develar las condiciones de funcionamiento del modelo multigrado de educación primaria, para ello es necesario realizar visitas de manera esporádica a las comunidades, para iniciar el contacto, platicar con los docentes para concientizarlos de los procesos que serán observados, además para que, a través de ellos, se puedan identificar a los informantes o residentes clave y de la misma manera poder presentarse ante ellos. Asimismo, se tuvo el acercamiento propio con los alumnos de las instituciones. Así es que, se pudo comenzar a obtener una primera impresión sobre las opiniones que el funcionamiento del modelo multigrado les genera, además se llevó a cabo el diseño de los instrumentos para la recogida de datos en la siguiente fase y se elaboró un padrón de docentes y escuelas multigrado de la zona escolar en estudio.

### Segunda fase

En esta fase se inició la aplicación de las entrevistas a los docentes y las autoridades educativas (supervisora escolar, asesores técnicos pedagógicos, asesores técnicos administrativos y jefe de sector); de la misma manera, el proceso de observación dio inicio de manera formal e intensiva, las transcripciones de las entrevistas fueron verificadas y autorizadas por los entrevistados, para validar su contenido y que las palabras que se en ellas se expresan, fueran fieles a los comentarios que los participantes quisieron enunciar.

### Tercera fase

Es en esta fase de la investigación donde se utilizaron los datos obtenidos en la fase anterior, por ello, se inició el trabajo de interpretación de los datos, análisis de categorías, a su vez estas categorías se vincularon con la región de estudio

#### Cuarta fase

La cuarta fase implicó una revisión del trabajo realizado en la fase tres, además de la construcción de las conclusiones de la investigación realizada, al mismo tiempo, de la emisión de una crítica que caracteriza a este método de investigación y de la cual se generará la propuesta alternativa, aquí se expondrán las implicaciones del funcionamiento actual del modelo multigrado, la crítica al mismo y el posible rumbo que debiera tomar al realizar una propuesta que toma en cuenta las opiniones de todos los actores involucrado en el modelo multigrado, surgida de sus comentarios y respuestas a las entrevistas, del grupo de discusión y de la observación que se llevará a cabo durante la fase número dos.

#### **4.7 Delimitación y análisis regional**

Por último, para realizar la investigación, se estableció de manera funcional una región plan, la cual presenta en términos de Bataillon (1993) y de Palacios (1983), lo que se llamaría traslape o apilamiento regional, el cual consiste en la superposición de dos o más regiones en un mismo territorio, presentando un dominio de una de ellas, ya sea por sus características estructurales más fuertes, pudiendo ser estas económicas, culturales, políticas, sociales, etcétera, y para poder entender los procesos que en el interior de esta región enfrenta el docente se obtendrán sus historias de vida, haciendo una migración en el plano metodológico a una región vivida, sin embargo en términos paradigmáticos de Kuhn (2013), no existe conmensurabilidad entre los dos planteamientos por lo que la segunda será de carácter metodológico y podrá establecerse más adelante en la investigación para efectos de la obtención de la información. La elección de las unidades de análisis se llevará a cabo a través de las técnicas y estrategias de análisis regional que toman en cuenta el índice de desarrollo



humano, la dispersión poblacional, la ruralidad, la proporción estadística docente-alumnos.

Si bien puede decirse que la labor etnográfica que un docente realiza comienza en el momento mismo de que se presenta a su comunidad, el trabajo etnográfico que se realizó en su fase intensiva, dio inicio en la primera semana del mes de enero del 2019, y culminó a finales del mes de abril, se visitó una escuela por día, y se realizaron modificaciones al calendario de visitas, ya que por actividades oficiales programadas en la zona escolar 117, los directores encargados se vieron en la necesidad de ausentarse de sus centros de trabajo. Debido al conocimiento de la mayoría de las comunidades, fue relativamente sencillo el establecimiento de una relación de confianza entre el investigador y quienes participan de la vida de la escuela multigrado, para este caso en concreto, los docentes, alumnos y padres de familia.

Todas las entrevistas realizadas se llevaron a cabo durante la primera semana del mes de febrero de 2019, una vez que la relación establecida entre el investigador los docentes permitiera que las respuestas a las preguntas realizadas fueran con la mayor honestidad posible, de las once entrevistas realizadas únicamente nueve fueron tomadas en cuenta para el análisis y las posteriores conclusiones, ya que dos de los docentes entrevistados solicitaron en días posteriores, la eliminación de la información obtenida y su salida formal de investigación no obstante la autorización que ya se tenía por parte de la supervisión escolar de la zona 117.

La transcripción de las entrevistas se llevó a cabo con el programa informático “Trascriptase” para el sistema operativo IOS, esta herramienta brinda mayor fidelidad en la transcripción debido a su capacidad de modificar la velocidad de reproducción de archivos de audio. Una vez hecha la transcripción de las entrevistas, estas fueron ingresadas al programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti, esta herramienta informática permitió la identificación precisa de cinco categorías de análisis: el plan de

estudios de licenciatura de los docentes frente a grupo, el apoyo/abandono institucional, su práctica docente, las fortalezas y debilidades del modelo en el que laboran y, por último, la visión en general que los docentes entrevistados tienen de la educación multigrado.

## **CAPÍTULO 5 EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN LA ZONA ESCOLAR 117, ANÁLISIS Y RESULTADOS**

De la investigación realizada, al final surgen cinco categorías de análisis, tomando en cuenta los elementos que a diario fueron surgiendo, son las siguientes:

### **5.1 Educación multigrado**

Este apartado inicia al exponer el que podría ser el principal problema de la educación multigrado: como figura institucional no existe, las autoridades educativas han descuidado ese aspecto y es uno de los problemas que más repercusiones tiene al interior de las escuelas chiapanecas, causando mas dificultades que se describen a continuación.

La educación multigrado, no ha sido definida por las autoridades educativas y por lo tanto existen algunas dudas sobre qué debe considerarse como multigrado o no, Según Aguilera García (Schmelkes, S. y Águila, G., 2019:75)

“se considera escuela primaria multigrado a aquella que imparte desde dos hasta seis grados escolares atendidos por uno y máximo tres docentes, es decir, se asume que todos los docentes atienden a estudiantes de más de un grado y, además, tienen que organizarse para realizar las tareas directivas.”

Ella misma menciona que esta definición ha sido aceptada y utilizada por el INEE, sin embargo, esta definición presenta contradicciones que dejarían fuera del estudio a toda aquella escuela que cuenta con cuatro o cinco docentes, y que presentan por lo menos dos grados atendidos de manera simultánea por un docente además de una responsabilidad de la atención de una dirección encargada de la misma y de encontrarse al frente de un grupo, las dificultades del modelo educativo multigrado no tienen que ver únicamente con su definición, con su estipulación como plan compensatorio o como modelo educativo, va más allá de encontrar evidencias de su existencia en las leyes y que rigen el Sistema Educativo Mexicano.

Existen problemas identificados claramente como la dificultad para abordar contenidos con alumnos que presentan niveles de aprendizaje y conocimientos diferenciados, carga administrativa excesiva, falta de capacitación del docente para el trabajo con ejes transversales, reducción del tiempo efectivo de trabajo y poca atención hacer grupo que está atendido por el director de la escuela (Weiss, 2007).

Además, estos problemas se magnifican debido a que las condiciones de alta marginación en las que estas escuelas ubican, traen consigo otra serie de problemas como ausentismo, deserción escolar, desnutrición de los alumnos y explotación laboral de los mismos, entre otros.

Puesto que este tipo de enseñanza en México se instituyó para dar cobertura a zonas de alta marginación, la garantía de calidad expresada desde el gobierno de Fox quedó relegada a un segundo término, del cual le ha sido imposible salir.

Como ya hemos visto según los datos proporcionados por el Panorama Educativo 2016 del INEE, cerca del 45% de las escuelas primarias públicas de México son multigrado y el estado de Chiapas rebasa ese porcentaje de manera dramática hasta un 70%, estos

números por sí solos otorgan primacía a la elaboración de un plan y programa para la educación multigrado.

El rezago educativo tanto en México como Chiapas tiene que ver con la incapacidad del Estado para atender las necesidades educativas de su pueblo, al poner en marcha modelos educativos que han sido efectivos en otros países, desafortunadamente, la falta de contextualización no ha permitido que se desarrollen en su totalidad con los efectos esperados en México, aunado a esto se encuentra la falta de un consenso o criterios que definan a la educación multigrado desde las políticas públicas y al interior de la misma Secretaría de Educación, como tal es necesario un replanteamiento curricular en el modelo educativo multigrado; sin embargo el formar a docentes con un perfil idóneo para la atención de escuelas multigrado sería un buen inicio.

No obstante sería insuficiente porque el problema ya se encuentra en las escuelas, tiene que ver con un plan y programa de educación primaria que no es pertinente para las zonas rurales y de alta marginación que dominan el paisaje chiapaneco, además de tener a docentes que desconocen como realizar una planeación a través de ejes transversales. Al respecto de los planes y programas estudio de nivel primaria los docentes entrevistados hacen las siguientes referencias:

SI3. Pues para una escuela urbana el nuevo modelo educativo está bastante interesante, más que nada por todo lo que se enfoca en la parte socio emocional pero para la parte rural y multigrado está un poco desfasado ya que los niños no tienen conocimiento de todas las nuevas tecnologías y de todos los conceptos que dice y maneja, y los libros pues vienen de manera muy avanzada, me gustaría que hubiera libros adecuados para la zona rural multigrado.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI3.

SI7. El plan de estudios actual de... que estás ahorita eh... como primaria Y trabajarlo en multigrado pues creo que no... no es muy... correlacionado eh... porque no... no viene mucha relación en cuanto a los diferentes grados que hay... primero y segundo trae diferentes cosas, tercero y cuarto y quinto y sexto no viene... no hay una correlación pues... adecuada, de hecho no creo que exista esa correlación, si vienen temas pero no viene una correlación.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI7.

SI8. Este... yo creo que no, que no está tan adecuado porque son temas diferentes, cada grado tiene sus características y aquí en cuestión de multigrado deberían de compactar más las materias o... o los momentos evolutivos de los niños, por ejemplo los que no saben leer no sé... en primero o segundo grado o tercero no sé, dependiendo de las características de la región. Tener ahora sí un modelo para ese grado y ya pa los que saben leer pues ya otro modelo, porque no es lo mismo ahora sí, nos plantean un tema por ejemplo un plan para primer grado y para segundo y pues la verdad no se lleva acabo al 100% porque es mmm, tal vez no tan complicado sino que se debe contextualizar más los programas al medio que nos encontramos porque aquí le digo, la cuestión geográfica por la zona que nos encontramos es muy difícil que comprenden algunos términos los niños, y ahí empezamos mal al no entender algunos términos que nos marca el programa.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI8.

Cómo se puede observar, los tres fragmentos de los testimonios muestran que los sujetos de investigación no consideran el plan y programa de estudios de nivel primaria, adecuado para el trabajo escuelas multigrado, sin embargo las razones que ellos exponen son distintas, por ejemplo en el

primer fragmento el sujeto de investigación expone que los contenidos incluidos en el plan no están contextualizados, además de la falta de contexto, expresa que sus contenidos son muy elevados para los contextos rurales y que la falta de tecnología dificulta su enseñanza.

En el segundo fragmento el docente expresa la falta de correlación en los contenidos de los diferentes ciclos, haciendo referencia a la antigua manera de agrupación gradual en educación primaria: primero y segundo grado conformarían el primer ciclo, tercero y cuarto grado conformarían el segundo ciclo y por último quinto y sexto grado conformarían el tercer ciclo. Por último, en el tercer testimonio el docente expresa su preocupación por la conformación de un plan de estudios con características regionales, incluyendo en estas, términos y vocabulario regional para que los niños puedan aprender de mejor manera.

En un cuarto testimonio, el cual se muestra a continuación, el docente expresa más que una preocupación, una necesidad:

SI5. Yo considero que deberían haber adecuaciones, porque los programas y los contenidos vienen para todos igual... para todos... no está diciendo si eres multigrado o cómo está tu escuela, si sabe el niño, será que va prender, viene directo pues, nos están dando para todos llega de cuenta si es el multigrado a una completa yo creo que los niños no están aprendiendo lo mismo pues, siempre hay un poquito de rezago, bueno... en pocas palabras se van quedando los niños y en multigrado siempre se van encontrar niños pues que no saben mucho en comparación con las completas, pero esos contenidos hagamos de cuenta que deben de venir un poco más adecuaditos, que esto es multigrado, que esto es completa o mejorarla tantito pues.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI5.

El sujeto de investigación expresa la necesidad de la creación de un plan distinto al de organización completa, con contenidos multigrado, en otras palabras, que sean transversales, y lo más importante, que esté diseñado para combatir el rezago característico de las escuelas multigrado. Esta visión, palabras más, palabras menos, tiene que ver con la percepción de los docentes de trabajar con alumnos con un nivel de aprendizaje más bajo, la percepción es errónea.

El plan no debe modificarse por el fin del combate al rezago educativo en cada escuela multigrado, sino por el hecho de que un plan con ejes transversales y actividades diferenciadas por grado, no daría lugar a un rezago educativo, sino que por configuración propia, estaría dotando al alumno de las herramientas necesarias para el desarrollo integral de su persona, lo que en planes anteriores se conocía como la dimensión conceptual, actitudinal y procedimental. De acuerdo con Giroux (1992), se trata de la construcción de una ciudadanía que le permita desenvolverse en los distintos planos de las esferas públicas.

Lo que los docentes de las diferentes escuelas multigrado expresan en las entrevistas, tiene que ver con la identificación de las condiciones sociales de vida de sus alumnos y su posterior combate desde el plano educativo, Freire (2011) menciona que una vez que el docente identifica, ya sea por accidente o distorsión, su rol con el mundo, difícilmente se quedará en una posición de pasividad o de espectador, ya que se integra a las condiciones del contexto. Esta integración rompe con la tradición del acomodo, que además representa la pasividad de un ajuste a las condiciones de la realidad, lo cual hace al individuo, incapaz de responder de manera crítica ante las diferentes situaciones de la vida diaria.

En el análisis anterior se expusieron las condiciones que son tanto de acomodo como de integración a la realidad, como se ha podido observar, existen docentes que se acomodan a lo que la realidad les presenta, no trabajando de manera adecuada, no haciendo una planeación de las clases que impartirá, llegando tarde a su centro de trabajo mientras que los niños



lo esperan, malversando los apoyos que deberían ser para beneficio de la comunidad y de sus alumnos. La identificación de los distintos escenarios por parte de los docentes que muestran un compromiso ético con su profesión y con la comunidad en la que se han integrado, viene acompañada de la capacidad fundamental de transformación, nada volverá a ser igual para él.

Por otro lado. La búsqueda de esa transformación, implica la idealización de la realidad, en relación a ello los docentes se expresaron de la siguiente manera:

S1. ¡Ay! ... pues sería... lo ideal de una escuela multigrado sería... de que... salir y... cómo te explicaría... con un nivel de aprendizaje bueno para los niños, de que este... la escuela multigrado no sé... se le diera más atención por parte de la autoridad educativa, haciendo una comparación con los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIs) que tenemos acá en el estado, tenemos tres creo... por qué los niños de CENDI salen ya casi leyendo, que el mismo plan que utiliza cualquier institución preescolar, en los CENDIs vemos... tienen al docente y a otro maestro de apoyo en cada salón y en lo que es maternal creo que hasta dos maestros de apoyo, entonces, por qué no retomar eso en las escuelas multigrado, si a veces ponemos o vemos que el tiempo, la inasistencia, el trabajo de la documentación y todo lo que se da en las escuelas multigrado, por qué no por parte de la autoridad educativa no sé, ver de que... la forma de que pueda llegar un asistente o algún otro maestro como apoyo a las escuelas multigrado porque tratamos de sacar la educación a nivel nacional a que siempre esté... o a que siempre compitamos con algunos otros países y que estemos en ciertos estándares pero si bien sabemos que gran porcentaje de las escuelas son multigrados en el país, entonces por qué no poner más atención a esas escuelas.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI1.

SI4. Ok bueno, ese rato te comentaba acerca de mi experiencia, que no es fácil realizar la programación de contenidos de acuerdo al nivel de los alumnos, lo ideal sería este... crear algún tipo de reuniones en donde los maestros que son de escuelas multigrados pudieran dar opiniones y propuestas para este... crear un programa de contenidos, porque a veces nosotros tenemos esa facilidad de decir “este contenido lo trabajo de una manera, cada quien elige sus actividades, sin embargo puede ser que mis actividades no funcionan en escuela y que funcione en otra escuela, me imagino que el hecho de compartir contenidos, actividades, formas de trabajo, eso nos ayudaría más a poder dar un mejor desempeño con los alumnos.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI4.

Ambos sujetos de investigación exponen temas interesantes sobre su perspectiva de la escuela multigrado ideal, el primero de ellos refiere a un docente de apoyo para llevar la administración de las escuelas multigrado, de esta manera los docentes dejarían de preocuparse por la carga administrativa en exceso que produce en algunas ocasiones que los grupos de los directores encargados queden abandonados, esta idea ya había sido manejada por Weiss (2007), quien menciona que un director itinerante podría cubrir las necesidades administrativas de varias escuelas multigrado.

Esto aumentaría de manera directa el tiempo que el director encargado dedicaría de manera efectiva a la enseñanza, esta persona encargada podría ser nombrada por la supervisión escolar en su carácter de administradora educativa, concediéndole autoridad única y exclusivamente en el ámbito administrativo, dejando intacto su poder de tomar decisiones y de resolver problemas de acuerdo a su experiencia.

El segundo sujeto la investigación expone la necesidad de la conformación de los consejos técnicos multigrado, en los cuales se pueden exponer las diferentes problemáticas que aquejan a cada docente en sus respectivos centros de trabajo, además este espacio serviría para verter opiniones, estrategias y actividades, que ayuden a solucionar problemas de compañeros docentes de otras escuelas, así como propiciaron el intercambio de experiencias entre docentes facilitando el abordaje de los contenidos a través de los ejes transversales y sus respectivas actividades diferenciadas. Desafortunadamente, idealizar el funcionamiento don escuela multigrado desde una perspectiva errónea puedes llevar los docentes a formular peticiones que podrían ser consideradas como irrealizables, algunos docentes se expresaron así al respecto:

SI8. La escuela multigrado bueno, yo lo he propuesto pero nunca lo hemos trabajado, por ejemplo separar a los niños alfabetizados y no alfabetizados, en que grados de comprensión o de avance van, enfocarlos en tres grupos, y enseñarles los contenidos que se le debe dar al niño, porque de cuarto que no sabe leer, de tercero, pues deberían estar en primero porque es ahí donde se aprende a leer, o sea, de llevar un... un... un plan para ese tipo de alumnos, independientemente del grado en que estén para que se alfabeticen porque de qué que salgan de la primaria si no sabe leer y escribir. Y ponerlos en grupos con los contenidos adecuados porque en sexto y quinto grado enseñamos contenidos y si no sabe leer como van a comprender ahora si un problema matemático si no saben leer.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI8.

SI5. Bueno el multigrado es, hagamos de cuenta que... que no quede solo un maestro o que no sea unitario pues, mínimo dos maestros deben haber pues para atender pues a los niños. Como

sabemos en otros países que son... tienen hasta de dos maestros y por qué aquí en México no, eso es lo que perjudica mucho en lo que es en cuestión de la educación de los niños y para mejorar esto yo pienso que este, que hubieran otros como, haga de cuenta como tipo talleres para orientar más a los maestros, seguirle... cómo mejorar el aprendizaje de los niños porque yo sé que no todo... totalmente los maestros que están en multigrado, no llevan lo que es este... el seguimiento del plan y programa de estudio, porque es totalmente ... cambia un poquito en la enseñanza de los niños , ahí nos perjudica un poquito, necesitamos un poquito más de la, haga de cuenta, materiales, que... otros maestros que vengan más preparados a decirnos este... que se tiene que preparar, cómo preparar nuestra clase un poquito mejor, como mejorar la enseñanza de los niños.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI5.

I: Investigador

SI: Sujeto de Investigación

El primer fragmento arroja una petición que lejos de ser funcional, suena segregativa, ya que propone la separación de los alumnos sin importar el grado en el que se encuentren, tomando como único criterio para la separación el estar o no alfabetizado, esta es una práctica común en escuelas bidocentes y que tiene que ver con el desconocimiento del funcionamiento de las escuelas multigrado, ya que una de las ventajas del trabajo en multigrado es la implementación de alumnos monitores, propiciando la convivencia y el respeto mutuo entre alumnos y docente.

Con estas prácticas segregativas se daña la cohesión grupal, al mismo tiempo que se daña el autoestima de cada uno de los alumnos que son apartados por no saber leer, provocando que caigan en una desmotivación difícil de salvar y que además produce que los esfuerzos del docente sean insuficientes para alfabetizarlo. Si los esfuerzos se concentran únicamente

en el proceso de alfabetización, no existirá un proceso de formación integral que despierte en el alumno a un ciudadano crítico que se entregue al mundo de manera responsable y no que se adapte a las condiciones sociales, lo cual lo convertirá en un simple espectador de la realidad.

Por otra parte, en el segundo fragmento el docente expone la necesidad de eliminar las escuelas unitarias, además propone que mínimamente se encuentren dos profesores para la atención de este tipo de escuelas, sin considerar que la normatividad indica que para el aumento en plantilla de un recurso humano es necesario contar con un promedio de 30 alumnos por docente, sin embargo las condiciones demográficas de las comunidades en las que se encuentran las escuelas involucradas en esta investigación no lo permiten por su tamaño demasiado pequeño, la petición que si es razonable y que además concuerda con los fragmentos anteriormente analizados, es la que tiene que ver con la capacitación referente a la planeación y su realización adecuada.

### **5.2 Apoyo/abandono institucional**

Uno de los factores más importantes en el desarrollo de las instituciones educativas tiene que ver con el apoyo que estas puedan recibir de parte de las instancias o autoridades, ya sean educativas, administrativas o gubernamentales. Como es natural, existen diferentes niveles a los que un director de cualquier escuela primaria puede dirigirse, dependiendo el apoyo que requiera o de la necesidad que exprese. Tomando en cuenta que las necesidades en una escuela tienden a ser mayores si esta es multigrado, ya que se encuentra en un contexto por lo regular de escasez en todo sentido, alta marginación y rezago social marcado, a pesar de la gran similitud en los datos que llevaron a la delimitación de la región, los cuales fueron obtenidos bajo las mismas estrategias de análisis regional, se pudo observar que las necesidades de las escuelas son diferentes.

Dadas las necesidades que una escuela de educación multigrado presenta, el primer nivel al que se recurre para solicitar apoyo cualquiera

que este sea, es la supervisión escolar. Es en esta figura en la que recae gran parte de la responsabilidad con respecto al éxito o al fracaso de alguna petición que el director encargado realiza, para que una supervisión escolar puede llevar a cabo las tareas administrativas, de gestión y de apoyo técnico pedagógico, debe contar con tres elementos fundamentales según Viveros (2003): liderazgo, comunicación efectiva y capacidad de resolución de problemas.

El liderazgo visto como una posición de toma de decisiones de manera democrática, dejando de lado las formas autócratas del ejercicio del poder. La comunicación efectiva entendida como la capacidad tanto de dirigirse al personal que se tiene cargo, así como de saber escucharlos. Por último, la capacidad de resolución de problemas, entendida como la visión de comprender el problema para dar una respuesta pertinente al mismo en el menor tiempo posible (Viveros, 2003).

Una vez comprendidas las características de una supervisión efectiva, es posible analizar su actuar ante las situaciones que los directores encargados le plantean sobre la vida académica, pedagógica, administrativa y de gestión de cada una de las escuelas multigrado, para lograrlo, la supervisión escolar está conformada por un supervisor, ascensores técnicos pedagógicos y asesores técnicos administrativos.

Hay que dejar en claro que a pesar de que una supervisión cuente con estas tres características, no tendrá la capacidad de resolver todo lo que sucede en las escuelas a su cargo, por ello su campo de acción es reducido, pero de acciones inmediatas. Una de las principales funciones asignadas a la supervisión escolar es la organización del trabajo dentro de la zona a su cargo, para ello, se llevan a cabo periódicamente reuniones con los directores tanto escuelas de organización completa, como de las escuelas multigrado.

Antes del inicio del ciclo escolar se lleva a cabo la primera reunión en la cual la supervisión en su conjunto estipula el funcionamiento de la zona principalmente en temas que tienen que ver con la administración escolar,

si bien es cierto, que el aspecto pedagógico debería tener primacía en este tipo de reuniones, es bien conocido que la mayoría de las zonas escolares este aspecto queda relegado ante las excesivas instrucciones administrativas que tienen que ver con el llenado de formatos, inscripciones y plantillas escolares.

Es en este tipo de reuniones que los directores encargados de las escuelas multigrado expresan las necesidades de sus respectivos centros de trabajo, sin embargo, como ya se mencionó, la atención a dicha peticiones no siempre es positiva debido a que por lo regular las resoluciones no dependen de la supervisión escolar si no de instancias superiores como la jefatura de sector, los servicios educativos regionales o la subsecretaría educación federalizada y sus distintos departamentos.

Ahora bien, el aspecto pedagógico es un campo en el que la supervisión escolar debe tener una participación activa, ya que normativamente se encuentra a la cabeza del consejo técnico de zona multigrado, los docentes entrevistados se refirieron a las funciones pedagógicas de la supervisión escolar de la siguiente manera:

SI6. Considero que la supervisión nos ha dado los materiales, el detalle que no sé... no sé si le corresponda la supervisión, que haya alguien que nos diga por lo menos: saben que maestros de multigrado, vamos a llevar un pequeño curso, yo soy el especialista y vamos a platicar sobre multigrado, esa parte como que le hace falta a la zona, atender a esa necesidad de las escuelas multigrado.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI6.

SI7. De parte de la supervisión, pues es lo mismo, no hay un trabajo colegiado, no hay un trabajo que puedas decir este... maestro, director, igual los encargados de nuestra supervisión, no hay un trabajo realmente en sí, si no es comentarios, igual tener

alguna duda, sólo es una como plática, ayuda, una plática ayuda no es tanto como... como realmente estructurar un trabajo en sí, para echarlo andar al grupo, y pues no hay eso, sólo es una... como plática.

Fuente: Fragmento de la entrevista al S17.

El actuar de esta forma de la supervisión escolar es relativamente nuevo, ya que anteriormente el consejo técnico multigrado funcionaba de manera mensual, en estas reuniones acostumbraban exponer las dudas sobre todo del trabajo pedagógico, ya que a ellas asistían la totalidad del personal docente de las escuelas multigrado de la zona, por lo regular al exponer las problemáticas que surgían en la práctica profesional, emanaban consejos o sugerencias por parte de otros docentes multigrado o de la misma supervisión escolar, la cual fungía como mediadora entre las necesidades de los docentes multigrado y los directores encargados.

Existe una clara razón expuesta tanto por los docentes multigrado como por la misma supervisión escolar para la suspensión de los consejos técnicos multigrados de zona, así queda de manifiesto en los siguientes testimonios:

I. ¿Hace cuánto tiempo que ya no tienen juntas de consejo técnico como grupo multigrado?

S1. ¡Mmmm! Ya tiene dos ciclos escolares. De los cuatro años que llevamos en escuela se podría decir que dos... dos ciclos los llevé y los otros dos ciclos siguientes ya no.

I. ¿Cuál es la razón?

S1. La situación sindical porque, sino mal recuerdo, la última vez que nos reunimos en eso, pues había temor a que llegaran y a irrumpir las reuniones de consejo que teníamos y siento yo que por esa razón se dejaron de llevar.

Fuente: Fragmento de la entrevista al S11.



I. ¿Cuál es la función que tiene la supervisión escolar en facilitar los medios para la enseñanza multigrado aquí en escuela?

SI3. La supervisión escolar no interviene de ninguna manera, y no es porque ellos no quieran sino que la parte sindical está muy metido en esto y ellos, de cierta manera limitan a todo curso, taller o capacitación que nos pueden dar a que no se realice.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI3.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), tiene una gran presencia y dominio en la zona escolar 117, desde hace varios años se han posicionado en la región de Los Altos de Chiapas como uno de los más grandes bastiones políticos a nivel estatal, bajo el justificante de que la realización de los consejos técnicos de zona significaban la aceptación de la reforma educativa, en las asambleas delegacionales de prácticamente toda la región, se llevaron a cabo votaciones para la cancelación inmediata de todo aquello que tuviera que ver con la mal llamada reforma educativa, esto incluía un no rotundo a la elaboración de una ruta de mejora escolar y por supuesto la cancelación de los consejos técnicos escolares y de zona.

Bajo la amenaza de atenerse a las consecuencias por contravenir un mandato de la asamblea estatal de la CNTE, poco a poco se fueron cancelando los consejos técnicos en las diferentes regiones del estado, sin embargo la realización de los consejos técnicos escolares ha ido regresando de a poco en algunas zonas escolares, no así en la zona 117, esto deja ver, que claramente su cancelación respondía a un movimiento político, más que a la preocupación de la defensa de los derechos sindicales de sus agremiados.

Freire (2011) describe de manera precisa el actual de estos líderes que con un discurso atractivo invitan acciones extremas utilizando a sus agremiados como carne de cañón para el logro de fines (beneficios) políticos, y en muchas ocasiones personales, de los cuales el docente no recibirá o

percibirá en lo absoluto. El uso de los individuos a manera de masa fue identificado por muchos de sus agremiados, por ello, la intolerancia manifestada por la CNTE hacia todo aquel que cuestionara las acciones a realizar, llevó a confrontaciones y a posteriores divisiones en su interior. Empero, a pesar de las problemáticas atravesadas por la CNTE, hoy en día se encuentra en completo dominio del panorama político magisterial.

Este mismo poder, llevó a muchos directores a tomar la decisión de no ingresar a sus escuelas en programas federales de apoyo como escuelas siempre abiertas o el programa de escuelas de tiempo completo, sin embargo dadas las carencias de infraestructura, material didáctico, además de las condiciones de pobreza extrema en que viven las familias de los alumnos que asisten a ellas, los directores han ido inscribiendo a sus respectivas escuelas a este tipo de programas de apoyo federal, dada la escasez o el nulo apoyo por parte de las autoridades municipales y estatales, al respecto los docentes mencionan lo siguiente:

S2. Del municipio ninguno.

I. De parte de la autoridad educativa estatal ¿cuentan con algún apoyo?

SI2. Tampoco.

I. ¿A qué atribuye usted que la escuela no tenga apoyo de las autoridades municipales, ni de las autoridades educativas estatales?

SI2. Pues pienso que uno de los problemas es que como la comunidad se encuentra algo alejada del municipio pues por ese aspecto pienso que no hay mucho apoyo a que estuviera poco más cerca, de hecho la comunidad pertenece a Venustiano Carranza y queda más cerca de lo que es Teopisca, no sé si eso puede hacer algún problema.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI2.

I. ¿La escuela cuenta con algún tipo de apoyo de carácter municipal?

SI7. Municipal no hay, qué digamos que el municipio nos haya apoyado o haya apoyado a la escuela, en cuanto a la estructura, en cuanto a que venga alguna dirección de protección civil o alguna cosa social no hay, mucho menos cultural y tampoco mucho menos de apoyo, la escuela aquí cuenta con otro tipo de apoyo, de gobierno se puede decir.

I. O De carácter estatal ¿tienen algún tipo de apoyo?

SI7. Estatal... no sé si... no... no hay.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI7.

Los directores encargados de las escuelas multigrado de la zona escolar 117 encontraron en el programa federal de escuelas de tiempo completo una fuente de recursos económicos para salvar algunas de las necesidades que sus escuelas presentan, según los criterios para el ejercicio de los rubros de gasto del programa escuelas de tiempo completo, publicado por la SEP en 2018, cada escuela multigrado inscrita podrá recibir hasta \$90.000.00 de apoyo económico, “El propósito de este apoyo económico es generar condiciones para que las escuelas puedan cumplir sus fines educativos en el contexto de su entorno, fortaleciendo el logro de los aprendizajes y una educación integral.” (SEP, 2018:16)

Este apoyo podrá ser gastado en capacitación, acondicionamiento y equipo, material didáctico y talleres para la comunidad escolar según los mismos criterios (SEP, 2018).

Además, la escuela recibirá un apoyo para alimentación, que según la tabla de distribución número 2, indica que a cada niño le corresponde la cantidad de 15 pesos diarios para tal efecto, dicho recurso será administrado por una coordinadora escolar de alimentación, la cual recibirá un apoyo de \$3800.00 pesos mensuales.

No podía faltar la compensación a los docentes

Cuadro 5. Monto mensual de apoyo a docentes en escuelas de tiempo completo

PERSONAL	MONTO MENSUAL DEL APOYO (HASTA)
DIRECTIVOS	\$5,017.53
DOCENTES	\$4,265.41
PERSONAL DE APOYO (INTENDENTE)	\$1,081.27

**Nota:** En los tres niveles de educación básica el apoyo económico se realizará a partir de la ampliación de la jornada escolar. Para el caso de las escuelas de 6 horas, el apoyo económico al personal docente se aplicará por 2 horas de trabajo efectivo frente a grupo.

Fuente: SEP (2018).

Según la tabla de distribución 1, cada director encargado recibirá un apoyo mensual correspondiente a \$5017.53, cada docente recibirá la cantidad mensual de \$4265.41. Sin embargo, para poder hacer efectivo el cobro del apoyo, los docentes tienen que trabajar durante dos horas más al día, si bien es cierto que ese trabajo se refleja en los informes que cada director entrega, Durante el periodo de observaciones se pudo constatar que ninguna de las escuelas cumple con ese requisito argumentando que los niños no soportan la carga horaria tan pesada y que son los mismos padres de familia los que solicitan que la jornada escolar permanezca sin cambios, por lo que seguirían funcionando bajo un esquema de cinco horas diarias. Se esperaría que el contar con un apoyo de tal magnitud, el impacto en la calidad de la educación y en el proceso enseñanza aprendizaje, fuera inmediato, sin embargo las opiniones de los docentes entrevistados varían en ese sentido expresándose de esta manera, los que mencionan que si hay un impacto en la educación de los alumnos lo expresan de esta manera:

I. ¿Has notado que hay mejoras a raíz de que tienes tú los apoyos que mencionas llegan a tu escuela?

SI1. Si... hay bastante mejora, desde la parte que es este...en la infraestructura de la escuela, como en el material que nos apoyan y en el aprendizaje de los niños, por qué. Porque ahora si bien sabemos que, para... para hacer algo dentro de la escuela se necesita de recurso, y pues el recurso en la localidad en donde estoy por parte de los padres de familia este... como son de bajos recursos no tenemos ese apoyo... no tenemos ese apoyo. Entonces, el programa que más nos ha apoyado en eso es el programa de escuelas tiempo completo. Porque nos dan cierto recurso en alimentación y recurso en mejoras de la escuela. Desde que es... abarca la cocina, este... abarca para material didáctico del aula y mejoras en infraestructura, entonces... si nos ha servido de mucho ese apoyo porque la escuela está bien, tenemos los espacios bien acondicionados para... para poder trabajar, tenemos dirección, cocina, baños, este... tenemos eh... mobiliario mesas, sillas para que los niños estén cómodos trabajando, tenemos material didáctico , material didáctico que se ha comprado, que no nos los han dado por parte de secretaría, sino que con el apoyo de ese programa se ha adquirido ese material.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI1.

SI4. Si... esta comunidades este... es pobre se podría decir no... eh, los niños aquí de alguna manera como que, algunas veces vienen desayunados a veces no, a veces trae su desayuno pero es... no es balanceado como debería ser la alimentación de un niño pues, entonces cuando se les da su desayuno, pues ellos hasta se les ve más contentos, trabajan mejor, si ha existido mejoría en los niños.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI4.

Por el contrario, los docentes que mencionan que no es palpable un impacto del programa lo dicen de esta forma:

SI7. En sí el mejoramiento de los alumnos no. Eh... bueno... tiene un poco de mejoría porque en relación cuando hay comida hay un mayor número de asistencia de los niños, pero verdad, eso no quiere decir que haya mejor aprendizaje sobre ellos, sino que es un apoyo más de alimentación de nutrición, que estén nutridos, que estén mejor, en realidad el programa pues no... no indica, no hay un indicador que diga ya llegaron los niños o ya está el programa, ya está la comida y digamos que están aprendiendo más, sino que pienso que es un programa más para que ellos tengan una mejor alimentación, una mejor nutrición.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI7.

SI9. Pienso yo que no. Puesto que es un aspecto secundario dentro de la formación, ya que en nuestra institución no se preparan los alimentos Y aun así se prepararán pues es un lugar donde no se les da mucha importancia a los programas federales.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI9.

Paradójicamente, los directores de las escuelas que mencionan no constatar un impacto directo del programa en el aprendizaje de sus alumnos son las escuelas con el más alto rendimiento académico según el examen aplicado en la Olimpiada del conocimiento 2018-2019. Y en escuela que se menciona que los alumnos llegan más contentos y con ganas de trabajar gracias el programa, los resultados no le favorecen, ubicándola en los últimos lugares.

Existen dos caras de la misma moneda en lo que se refiere al gasto del apoyo económico que reciben las escuelas multigrado, en todas las escuelas visitadas se observan trabajos de infraestructura recientes los cuales se llevaron a cabo mediante el uso del apoyo económico, se observó desde la remodelación de las cocinas escolares, la construcción de salones, baños, hasta la construcción o remodelación de comedores y de bardas perimetrales.

De igual manera, se pudo comprobar que parte del recurso se utiliza en la compra de material didáctico, computadoras, cañones retroproyectors, impresoras y material de uso diario como cartulinas, hojas blancas, plumones y demás. Desafortunadamente, el manejo de cantidades grandes de dinero puede provocar que la ambición se imponga ante la razón y la ética, y que los directores pueden incurrir en actos de corrupción por ejemplo, la compra o alteración de facturas para la comprobación en el informe de actividades, sin importar los riesgos que estas acciones conllevan, en ocasiones los directores solicitan a sus proveedores aumentar el costo de los insumos, en el mejor de los casos ese recurso se destinará a la escuela en rubros que no están autorizados, sin embargo el dinero se queda invertido en la localidad. En el peor de los casos y el más común, el dinero será retirado de la cuenta y será repartido entre los docentes y el presidente del comité de padres de familia que valida el informe.

Es así que los docentes que laboran en escuelas multigrado inscritas al programa de escuelas de tiempo completo, no manifiestan el deseo de solicitar un cambio descripción hacia los lugares de su residencia, ya que eso les implicaría la pérdida de grandes sumas de dinero, las cuales están aseguradas con el simple hecho de una rendición de cuentas falsa.

Desde esta perspectiva no se podría hablar de un abandono institucional por parte del gobierno federal, sin embargo no se puede decir lo mismo de los gobiernos municipales y estatal, si se puede hablar de Intereses económicos colectivos, de un manejo discrecional del recurso económico, al igual que de su aplicación correcta en algunos casos.

Coincidentemente, las escuelas que invierten de manera correcta y honesta el recurso económico, son aquellas que puntúan en las olimpiadas de conocimiento y que además son administradas por docentes con un alto compromiso ético y que han desarrollado, posiblemente sin saberlo, un pensamiento crítico a la vez que se han convertido desde la mirada de McLaren (2001) en maestros agentes sociales y morales.

### **5.3 Plan de estudios de licenciatura**

El trabajo en las escuelas multigrado ha representado para los docentes chiapanecos un reto difícil de superar, en primer lugar por la falta de preparación, que evidentemente, proviene de la misma escuela normal, ya que los docentes chiapanecos son formados para atender grupos en escuelas de organización completa, lo que significa que tendrán a su cargo un solo grado con alumnos que se encuentran con un nivel de conocimiento similar. Para poder hacer frente a esta dificultad se hace necesario no solamente un tipo de capacitación que de manera inmediata ofrezca una solución a la emergencia del problema, sino una reestructuración en la formación del profesorado desde sus inicios, tanto al estudiante normalista como al docente en servicio, que lo prepare para la atención simultánea de diferentes grados, para tal efecto se requiere en primer lugar una reforma curricular a la educación normal que responda no únicamente a qué se debe enseñar, sino también al cómo debe enseñarse.

Han existido intentos vagos para lograrlo, como la implementación de cursos intensivos al finalizar la educación normal, posteriormente con la implementación de materias optativas regionales, sin embargo, estas han sido desaprovechadas.

Lo anterior no obstante que existe todo un marco normativo internacional que refiere a la atención que las escuelas de nivel básico deben prestar a la población de un país determinado, que tiene que ver no solamente con la cobertura educativa que los gobiernos ofrecen, sino con



impartir a cada estudiante una educación digna que le permita desarrollarse de manera integral como individuo, así como integrante de una sociedad que día a día va cambiando, y cuyo desarrollo integral le permitirá responder a la dinámica social de la manera más adecuada.

Las políticas públicas educativas que refieren a lo anterior han sido desarrolladas de manera breve al interior de la LGE, haciendo referencia principalmente a la atención de la población menos favorecida, de las minorías, consideradas estas como grupos indígenas, población rural, personas discapacitadas o con necesidades educativas especiales. Para iniciar la concreción del discurso oficial es necesario responder a una simple pero profunda pregunta que todo docente se hace a sí mismo al poner los pies en un salón de clases: ¿Y ahora qué hago?

Esta interrogante fue planteada por casi todos los docentes entrevistados de las escuelas multigrado de la zona escolar 117 con cabecera oficial en el municipio de Teopisca, Chiapas; la respuesta se encontró en el conocimiento previo de su propio proceso de enseñanza - aprendizaje, en la manera que los docentes aprendieron, en otras palabras una repetición del modelo que fue utilizado en ellos, a pesar de que no llevaron a cabo los estudios de educación primaria en escuelas multigrado, por lo que utilizaron estrategias, técnicas, instrumentos y material pensados para un modelo de educación graduada convencional.

Con esto se hace evidente que la educación normal no ofrece las herramientas necesarias para que sus egresados se hagan cargo de un grupo multigrado, de la misma manera, se hace evidente que como consecuencia de lo primero no se encuentran en condiciones de ofrecer una atención pertinente digna a sus estudiantes.

Además de las carencias que la educación normal presenta, se pudo observar otro fenómeno que está afectando de la misma manera a gran parte de las escuelas multigrado, la contratación de licenciados en pedagogía o en educación, que si bien están preparados para la atención en general de alumnos de educación básica hasta de nivel licenciatura, no cuentan con el

perfil ideal para cubrir las necesidades de un alumno de educación primaria, mucho menos de alumnos de escuelas multigrado. Pero esto no es todo, con la entrada en vigor de la reforma educativa en el año 2013, toda aquella persona que cuente con un título de licenciatura puede aspirar a un trabajo como docente de educación primaria (a pesar de que la reforma aprobada en 2019 hace modificaciones a este aspecto, estas modificaciones aún no entran en vigor). Ante este panorama cabe hacerse la pregunta ¿Qué puede ofrecer una persona que cuenta con un título profesional que no lo ha capacitado para la docencia a la niñez?, ¿Es de esta manera que se piensa elevar la calidad de la educación? Si bien es cierto que en la zona escolar 117 aún no se cuenta con docentes de este tipo, se pudo constatar que sí hay docentes egresados de la carrera de pedagogía tanto de universidades públicas como privadas.

Sin duda la política pública tiene que cambiar, entendida esta como la posibilidad de responder a las necesidades que la sociedad tiene como más sentidas, se supone que plantean como sus objetivos responder al interés público de mejora social en sus diferentes aristas. Por definición la misma ciudadanía tendría que participar en la propuesta de soluciones a los problemas que ellos mismos detectan, el objetivo de ellas según Moufee (2005) no es responder a la necesidad de las personas como individuos sino de la población en general. En tanto que la política de Estado es un instrumento fundamental de las estrategias de los países, son el pilar que permite la aplicación de las reformas; El Pacto por México, en el caso de nuestro país responde a las recomendaciones hechas por la OCDE. Además se supone que es perdurable a pesar de los cambios de gobierno porque tiene como meta el desarrollo del país, que es el ideal de toda la población.

Sin duda alguna, una de las principales preocupaciones del modelo educativo implementado a partir de 2013, es la idoneidad de los docentes que se encuentran frente a grupo, pero principalmente de aquellos que se encuentran participando para ingresar al sistema educativo mexicano. Es a través del servicio profesional docente que se emiten los requerimientos para

poder acceder a un trabajo como docente en educación básica, lejos de favorecer a los egresados de una carrera diseñada para la enseñanza, el abanico de posibilidades se ha abierto y ahora se le permite participar por un puesto en la docencia a cualquier persona con título de licenciatura obtenido.

¿A qué se debe esto? La respuesta puede encontrarse en la política sexenal 2013-2018 de querer desaparecer a las escuelas normales, so pretexto de la ineficacia en la formación de los futuros docentes, las normales han sido históricamente proveedoras de formadores a nivel nacional, en Chiapas no son la excepción, sin embargo, con base en el estudio realizado, se puede decir que existe algo de lógica en esa visión catastrófica del gobierno anterior sobre las escuelas normales, debido a la relativa corta duración de los estudios en las escuelas normales y la garantía que por muchos años existió para contar con un trabajo seguro al término de la carrera, los cuales eran factores atractivos para la juventud, lo que se vio reflejado en el aumento de escuelas normales de manera general en el país y sobre todo en Chiapas.

Desde 1972 con la formación simultánea de bachilleres y profesores conocida como Normal Básica, pasando por la Normal que priorizaba los contenidos teóricos de 1984, posteriormente a la Normal más pragmática de 1997, hasta la Normal politizada y manejada por grupos de poder estudiantiles con el plan de estudios 2012 y el actual 2018 (en el estado de Chiapas), los planes y programas de estudio que han preparado a miles de docentes, han tenido carencias y defectos que son parte medular para el pobre desarrollo del docente en situaciones específicas de trabajo en las escuelas a las que son asignados; es el caso de la atención a escuelas multigrado.

Es inexplicable como teniendo porcentajes tan elevados de escuelas multigrado tanto a nivel nacional como estatal, no se ha visto reflejada esta situación en los planes y programas de estudio de las escuelas formadores de docentes, ya sea escuelas normales o universidades. Si bien es cierto que

la demanda de estudiantes para ingresar a las escuelas normales se vio disminuida a causa de la eliminación del otorgamiento automático (no explícito en la ley pero exigido por el gremio magisterial a través de la CNTE) de plazas a los egresados, en Chiapas, siguen siendo bastante solicitadas, debido a que es una carrera de bajo costo y que además sigue significando una oportunidad de empleo definitivo. Además, existen carreras como ciencias de la educación o pedagogía, que representan una competencia laboral directa hacia un joven normalista.

Ahora bien, todos los egresados, ya sean normalistas o universitarios, se enfrentan a la dura realidad de hacerse cargo de un grupo por primera vez cuando ingresan al servicio; la falta de dominio del plan de estudios, la falta de estrategias didácticas, el pánico escénico en el aula, la falta de un manejo adecuado de la presión ejercida por los padres de familia, son solo algunos de los problemas que podrían emerger en este primer contacto con el quehacer docente, sin embargo estos se magnifican al hacerse cargo de una escuela multigrado.

En la región de estudio denominada como zona escolar 117, conformada por 16 escuelas, de las cuales 15 son rurales y de estas 11 son multigrado, las opiniones sobre la formación recibida por cada uno de los docentes entrevistados varían mucho, al igual que varían las escuelas de formación, presentándose, escuelas normales federales (Escuela Normal Federal Experimental), normales rurales (Escuela Normal Rural Mactumatzá), normales del estado (Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar”), universidades públicas (Universidad Autónoma de Chiapas) y privadas (Instituto de Estudios Superiores de Chiapas “Salazar Narváez”), así como una escuela semi escolarizada filial de una normal del estado (Escuela “Proyecto Chol”).

Cuadro 1. Escuelas de Formación docente

Entrevistado	Escuela de formación	Ubicación
SI1	Esc. Proyecto Chol	Ocosingo, Chiapas
SI2	Normal Larraínzar	S.C.L.C. Chiapas
SI3	Normal Experimental	S.C.L.C. Chiapas
SI4	Humanidades UNACH	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
SI5	Normal Mactumatzá	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
SI6	Humanidades UNACH	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
SI7	Normal Experimental	S.C.L.C. Chiapas
SI8	IESCH Salazar	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
SI9	Normal Larraínzar	S.C.L.C. Chiapas

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

SI: Sujeto de Investigación

Cabe hacer mención que dos profesores solicitaron que sus entrevistas, las cuales fueron realizadas en sus respectivas casas y no en las escuelas en las que laboran, no fueran publicadas y que sus nombres no aparecieran, dicha solicitud fue realizada una semana después de llevadas a cabo las dos entrevistas.

De los sujetos de investigación relacionados, únicamente dos (SI5 y SI9) se refirieron al plan y programa de estudio que los formó como docentes, como adecuado. Esto es lo que dijeron respectivamente:

SI5. Pues sí... la verdad sí... sí... sí... a mí sí me las dieron y a todos los compañeros que estuvieron, pero el problema es, haga de cuenta, que hay a veces maestros que... que no queremos trabajar tal como es, o en pocas palabras flojeamos pues, se puede decir o porque... tenemos que hacer una planeación en la cual salga adelante pues los niños, porque si no hacemos eso tampoco este... ¿Cómo van aprender los niños? Para darle seguimiento porque multigrado ya es totalmente diferente en el aprendizaje de

los niños, donde tienen que trabajar el monitoreo, el que sabe le ayuda un poquito al otro, ver qué viene algún niño, no sé... Y el otro tampoco, la verdad sí... sí nos sirvió mucho, nos sirvió mucho porque es una experiencia que nos han dado, lo contrario a las normales, eso siempre enseñan a trabajar el multigrado... yo lo que he visto también en... en escuelas particulares o Universidades no les enseñan eso.”

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI5.

I: Investigador

SI: Sujeto de Investigación

SI9. Pienso que sí, porque ahí nos enseñaron sobre el trabajo enfocado a la diversidad, con un enfoque intercultural, aún en la lengua indígena fuimos formados nosotros, y eh... se nos implementó muchas técnicas para emplear en escuelas multigrado aprovechando los conocimientos del contexto, las nociones, algunas cuestiones que ellos traen de su propia cultura, que se pueden ampliar dentro de los contenidos de la educación primaria.”

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI9

De los nueve sujetos de investigación, únicamente dos de ellos se sienten bien formados con el plan y programa de estudios de sus respectivas normales, sin embargo, las cuestiones a la que ambos hacen referencia tienen que ver con la identificación de la escuela y el contexto social, cuyos contenidos son aprendidos en los primeros semestres de la educación normal, no teniendo que ver con el proceso de enseñanza - aprendizaje o las estrategias y técnicas pedagógicas para la enseñanza en el nivel primaria en su modalidad multigrado, salvo SI5 quien sí hizo referencia al trabajo realizado a través de alumnos monitores, que dicho sea de paso, no es una estrategia exclusiva de la educación multigrado, sino que puede ser utilizada

en cualquier contexto, incluso en las escuelas de organización completa que tienen grupos con alumnos en niveles de aprendizaje diferenciados, sobre todo en los niveles más bajos de la educación primaria.

Por otra parte, dentro de las preocupaciones de aquellos docentes que admitieron no sentirse bien preparados por el plan de estudios de sus respectivas escuelas, la principal fue: ¿Qué voy a hacer? La forma de organización escalafonaria, la cual se explica de la siguiente manera: los docentes al ingresar al servicio activo lo hacen sin antigüedad alguna, son asignados de manera provisional a las escuelas en las que se requiere un recurso humano o cubriendo algún tipo de incidencia (embarazos, becas, jubilaciones o defunciones).

Posteriormente podrán concursar por un lugar en las zonas escolares con menos antigüedad como requerimiento, ya que los docentes con más años de servicio y participación sindical, tendrán los puntajes más altos y se harán de los mejores y más cercanos espacios en las diferentes zonas escolares, que por supuesto, son las más cercanas a las ciudades o cabeceras municipales, dejando a los docentes con menor antigüedad los lugares que ellos ocupaban con anterioridad.

Estos docentes con poca antigüedad, dejarán los puestos lejanos y menos favorecidos para acercarse a sus lugares de origen, por lo que los docentes de nuevo ingreso ocuparán esos lugares, que por lo regular se encuentran en las zonas más rezagadas socialmente y con índices de marginación muy altos y que son por lo regular aquellas comunidades que cuentan únicamente con escuelas de educación multigrado, en localidades rurales y que en muchas ocasiones enfrentan el problema de una lengua indígena que agrega otra dificultad.

Ante tal panorama, que los docentes se pregunten qué es lo que harán el primer día que se presentan frente a un grupo multigrado es muy válida y se podría decir que hasta legítima. Esto se puede observar en los siguientes testimonios:

S1. No, no... no la considero así porque, en la escuela en donde yo estudié, no sé si en las normales lleven el mismo plan, plan de estudios, porque me imagino que así es.

¡Eh! De hecho en la escuela donde yo estudié, como era un sistema semiescolarizado por seis años, entonces cada sábado y domingo de cada 15 días nosotros teníamos, este... asesorías. Entonces, desconozco la formación que llevan los otros docentes en las normales, y este... yo considero que no, ¿por qué? Porque este... en las normales desde los primeros semestres se van dedicando únicamente a conocer por ejemplo el español, matemáticas, todo eso pero, al ver por qué se creó el español, desde cuándo se creó el español y todo, y en sí no nos van formando o no nos van encaminando por ejemplo a hacer una planeación bien... bien este... bien hecha pues, con todos los contenidos que abarca una planeación cómo dosificar contenidos, cómo ir este... cómo ir entrelazando materias para ir abarcando todos los contenidos y lograr abarcar eh... por lo menos un 80 o 90% del plan de estudios de cada ciclo escolar.

Entonces, en la parte que corresponde a... a lo que es multigrado, esa cuestión si es algo delicada porque no se logra ver, tal vez el 50, 60% de todo el plan y programa de primaria que se alcanza a ver en la escuela multigrado, entonces, en esa parte yo sí, cuando llego a la escuela multigrado, digo bueno, ¿pues qué hago? ¿qué voy a hacer? y empiezo revisar todo lo que vi en la normal y entonces... y pues, la escuela multigrado se ve muy poquito, se ve muy poquito, es muy marcada durante los seis años que yo estuve, pues fue muy poquito lo que se vio de escuelas multigrado.”

Fuente: Fragmento de la entrevista al S11

SI4. , no, en la UNACH es prácticamente pura teoría, te enseñan didáctica, pero no, inclusive no hay mucho trabajo de campo,



solamente salimos cuando es el servicio social, pero de ahí casi no contamos con muchas prácticas, en cuestión de formación de multigrado pues no, hasta que empezamos a laborar fue cuando empecé a tener contacto con este tipo de contenidos.”

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI4

SI8. En si el plan es muy diferente la formación al trabajo docente, como nos formaron nos dieron algunas herramientas de cómo trabajar, mas no vimos contenidos directos o concretos del plan y programas que tenemos actualmente, nos dieron nada más, le digo, algunas herramientas nada más, o sea, no nos dijeron esto vas a ver en primero, segundo, tercero, cuarto grado, porque jamás lo vimos, nos dieron nada más las herramientas y en cuestión del plan no lo tocamos.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI8

Como se puede observar, en los testimonios de las entrevistas a los sujetos de investigación 1, 4 y 8, mencionan que la formación ya sea en educación primaria o en pedagogía no ofrecen las herramientas necesarias para hacer frente a los grupos de escuelas multigrado, pero no es lo único que puede desprenderse del análisis de estos testimonios, sino que además se puede ver que para las carreras de pedagogía de ambas universidades, ni siquiera ofrecen una revisión del plan y programa de estudio de educación primaria, ofrecen estrategias de atención pero sin especificar el grupo al que estarán dirigidas dichas estrategias, además de que los alumnos de dichas carreras no cuentan con periodos de prácticas establecidos semestralmente, que no tenga que ver con la exigencia del servicio social, como es común en las escuelas normales, también se observa la necesidad de tener al menos una noción del trabajo en escuelas primarias mediante prácticas y de ser posible en escuelas rurales, que al menos den al estudiante un panorama de lo que enfrentarán al egresar de la universidad, pues es claro que las

observaciones (en el caso del docente que sí las realizó) en escuelas urbanas no es suficiente, ya que llegan al trabajo, en palabras de los docentes: con lo que se puede. Como queda demostrado en los siguientes fragmentos.

“I. ¿Tuvo usted algún acercamiento mediante algún tipo de prácticas a lo que es la enseñanza en educación primaria?

SI8. En sí no, nos mandaron a escuelas secundarias, como observadores nada más, nunca nos pusieron frente a grupo, nomás nuestras prácticas eran de observación meramente.”

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI8

SI6. Si, cuando estuvimos en el sexto semestre fuimos a hacer observaciones en escuelas primarias, elaboramos las observaciones y nuevamente regresamos a la universidad para comentar con los demás compañeros como lo vivimos que observamos y que proponemos, ese fue el objetivo, también en el séptimo semestre volvimos a las escuelas, fui también a una escuela primaria y nuevamente a hacer lo mismo ya con un poco más experiencia.”

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI6

Tanto la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) como el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH) evidencian falta de práctica docente de sus egresados, ya que únicamente llevan periodos cortos de observación en los semestres finales de la carrera universitaria, si se está evidenciando una carencia en las escuelas normales con referencia a la capacitación de estrategias docentes y técnicas pedagógicas para la enseñanza multigrado en el nivel primaria, se puede decir que las evidencias demuestran que las carencias de los estudiantes universitarios son aún mayores. Esto tiene implicaciones serías, se tendría que exigir un perfil de egreso efectivo para cubrir las necesidades del estado como región, ya que

al ser la entidad federativa con más escuelas multigrado, sería más que necesidad, una obligación capacitar a los docentes en dicho modelo educativo.

Las implicaciones son delicadas, ya que esto involucraría la revisión y modificación de los planes y programas de estudio de todas aquellas escuelas normales y de universidades e institutos que ofrecen la carrera de pedagogía y que tienen como campo laboral afín el servicio profesional docente en el nivel de educación básica en nuestro estado.

Una implicación más, tiene que ver con la formación de los docentes que preparan a los estudiantes, al haber una revisión curricular y su posible modificación, se haría necesaria la contratación de personal capacitado para impartir las materias correspondientes a las prácticas docentes o en su defecto, la capacitación de la planta docente actual, sobre todo para las materias que tengan que ver con la atención a grupos multigrado, lo cual es por decir lo menos, remotamente posible, ya que no existe la capacitación de este tipo en el estado de Chiapas, al menos no de carácter oficial.

En el caso de las escuelas normales, se encuentran instituidas en la malla curricular de su plan de estudios (SEP. 2012), materias optativas del cuarto al séptimo semestre, cuyo objetivo es atender a las necesidades regionales, sin embargo, ninguna de las normales de egreso de los sujetos de investigación ha hecho uso de estas materias para instruir a sus estudiantes en estrategias que tengan que ver con el trabajo en escuelas multigrado.

A decir de ellos, en algunas normales las materias se han centrado en la enseñanza de bailables, elaboración de materiales didácticos, creación y cuidado de huertas escolares, desarrollo de competencias artísticas como música, teatro y danza, en otras, al estudio del marxismo, pedagogías críticas y doctrinas de izquierda, y unas más al desarrollo de contenidos interculturales, como lenguas indígenas y saberes locales.

Con esto no se quiere decir que dichos contenidos no sean importantes, sin embargo, no se están tomando en cuenta las prioridades

de la región, en este caso, el número tan elevado de escuelas multigrado en el estado tendría que ser tomado en cuenta como prioritario. Empero, esto podría responder a la falta de capacitación de los docentes de las escuelas normales para inculcar en sus alumnos estrategias de educación multigrado. La falta de enseñanza de contenidos de educación multigrado tendría que ver con el desconocimiento, más que con las prioridades educativas regionales.

Ahora bien, de los sujetos entrevistados que dijeron que sí se sienten bien preparados por el plan de estudios de su escuela de egreso, ambos docentes dieron una razón para justificar sus consideraciones, sin embargo, lo que no dijeron y que se ve reflejado en su trabajo en el aula y que pudo ser constatado a través de las observaciones de campo, es que el trabajo multigrado que realizan tiene que ver más con la separación de los alumnos que ya avanzaron en el proceso de lectoescritura de los que aún no lo han hecho.

Los docentes ya mencionados se ponen de acuerdo con los otros docentes para atender los grupos de acuerdo al nivel de aprendizaje que los alumnos presentan, más que con estrategias de transversalidad, con estrategias emergentes y además no adecuadas ante el desconocimiento del trabajo en grupos heterogéneos, que es el punto primordial del trabajo multigrado, entendida esta transversalidad como la capacidad de trabajar las distintas materias de la educación primaria a través de temas en común, con actividades diferenciadas para los distintos grados y niveles de aprendizaje que manifiesten los alumnos dentro de un mismo espacio áulico, las actividades no pueden ser llamadas de transversalidad, si lo que se está haciendo es fomentar un proceso segregatorio, contrario al trabajo de monitoreo que caracteriza y que fomenta la convivencia entre todos los participantes de la clase, incluido el docente.

De alguna manera, es bastante extraño que uno de los docentes que se siente bien capacitado por su escuela de egreso, en la realidad, tenga en el trabajo dentro del aula, actitudes y prácticas que contradicen lo dicho en la

entrevista. Este tipo de actitudes puede tener varias razones, pero la más evidente tiene que ver con el desconocimiento del plan y programa de estudio del nivel de primaria. De los nueve docentes entrevistados, únicamente dos conocen (no en su totalidad) el plan de estudios con el cual trabajan, puesto que los docentes sujetos de investigación que estudiaron en escuelas normales, se formaron en distintos momentos, con distintos planes de estudio, pero con la misma obligación de conocer el plan de educación primaria, para poder atender a las materias que tiene que ver con la planeación educativa y adecuación curricular en los distintos planes normalistas, deberían de haber realizado una revisión del plan de estudios de nivel primaria vigente al momento de su formación, ya que así se encuentra explícito en los últimos planes a partir del segundo semestre de formación.

Empero, a pesar de los cambios curriculares, el docente tiene la obligación de conocer el plan con el que va a trabajar, es un principio fundamental que no se está cumpliendo, ¿De qué manera puede un docente llevar a cabo su planeación, si desconoce ejes temáticos, los propósitos, aprendizajes esperados, los contenidos y únicamente pretende centrarse en las actividades?

Este problema es una contradicción vocacional muy fuerte, que tiene que ver con lo que ya se ha analizado anteriormente sobre la ética del docente y expresada en una frase muy clara de Freire (2011), el profesor no puede enseñar aquello que no sabe, haciendo referencia al proceso de concienciación. Si bien es cierto que esto no tiene que ver con alguna falla en el plan de estudios de las escuelas formadoras de docentes, si pone de manifiesto el poco o nulo compromiso de estos para con su propia actualización y con la calidad de educación que puedan ofrecer a sus alumnos.

Estas dificultades no son exclusivas de los normalistas, ya que los docentes con perfil universitario manifiestan las mismas carencias, sin embargo las razones por las que esto sucede son diferentes, ya que en las

carreras de pedagogía no se hace la revisión curricular por niveles educativos, cosa que sí se realiza en las escuelas normales como ya se mencionó con anterioridad.

Los docentes universitarios tienen su primer contacto con el plan y programa de estudio de nivel primaria el día que llegan a su escuela de adscripción y se hacen cargo de un grupo, ya sea en escuelas de organización completa o multigrado.

Sería injusto exigirles que tuvieran un conocimiento previo del plan, pero este conocimiento o desconocimiento del plan y programa de estudios de nivel primaria ¿tendría la responsabilidad del buen o mal funcionamiento de una escuela rural multigrado? No necesariamente, ya que en dos de las escuelas multigrado más exitosas de la zona escolar tomando como referencia los exámenes anuales de la olimpiada de conocimiento, los docentes se encuentran trabajando con actividades del plan y programa de estudios anterior al vigente con relativo éxito, según consta en los resultados de las olimpiadas del conocimiento de la zona escolar 117 de los últimos dos ciclos.

### **5.4 Práctica profesional (Trabajan con lo que pueden)**

Como se ha analizado en los apartados anteriores, gran parte de las deficiencias que se pueden encontrar en la educación multigrado tienen que ver con deficiencias curriculares tanto en el plan y programa de estudios de las escuelas formadoras de maestros, al igual que el plan y programa de estudios del nivel de educación primaria. Sin embargo, es necesario mencionar que un gran porcentaje del éxito o del fracaso en las escuelas multigrado de la zona escolar 117 tiene que ver con la labor que el docente realiza dentro del aula.

Independientemente de la escuela de formación, se ha podido constatar mediante la observación realizada en la práctica profesional de cada docente involucrado en este estudio, no sólo tiene que ver con su formación si no que existe un factor tan importante como el anterior para la

enseñanza no únicamente en escuelas multigrado, sino en cualquier plantel educativo en cualquier nivel, me refiero al compromiso que cada docente tiene con la labor que desempeña.

La experiencia de hacerse cargo de un grupo multigrado ha sido difícil o complicada, así lo mencionan los diferentes docentes en las entrevistas realizadas, sin embargo, la falta de una adecuada preparación, el desconocimiento de los planes y programas de estudio de nivel primaria, asimismo del trabajo transversal y la falta de infraestructura o de material didáctico, han sido los problemas más identificados en esta investigación, pero ninguno tan importante como el desempeño docente.

En la zona escolar 117, se acostumbra realizar el examen de conocimiento de zona en el mes de marzo, para tener un ganador, el cual representará a dicha zona, en el concurso regional de aprovechamiento, y en caso de ganar, iría al concurso estatal, contrario a la modalidad antigua en la que se preparaba durante todo el año a un solo alumno, la supervisión escolar ha fijado los criterios de participación los cuales señalan que el examen será aplicado a todos los alumnos del sexto grado de cada escuela que integra la zona, obteniendo así porcentajes tanto en lo individual como en lo grupal. De cada zona escolar se seleccionan por el resultado a dos ganadores, uno representará a las escuelas urbanas y el otro a las escuelas rurales.

Puesto que la zona escolar 117 únicamente cuenta con una escuela urbana, de ella saldrá un ganador sin importar qué los resultados que obtenga sean menores a los de cualquier niño del ámbito rural: ahora bien de las 15 escuelas restantes consideradas como rurales, cuatro de ellas son de organización completa, tres de ellas se encuentran ubicadas en la cabecera municipal de Teopisca, Chiapas y la restante en la cabecera municipal del municipio de Amatenango del Valle. Las 11 restantes son escuelas multigrado. El representante de las escuelas rurales saldrá de estas 15 escuelas. A continuación se exponen las tablas de resultados para su análisis posterior.

Cuadro dos. Resultado olimpiada de conocimiento 2018-2019

**OLIMPIADA INFANTIL DEL CONOCIMIENTO 2019  
LISTA DE DESEMPEÑO DE GRUPO POR ESCUELA**

<b>N.P.</b>	<b>GRUPO</b>	<b>ESCUELA</b>	<b>ACIER. PROM.</b>
<b>1</b>	A	VALENTIN GOMEZ F.	37.3
<b>2</b>	C	VALENTIN GOMEZ F.	35.7
<b>3</b>	B	VALENTIN GOMEZ F.	35

<b>N.P.</b>	<b>ESCUELA</b>	<b>ACIER. PROM.</b>
<b>1</b>	LIC. EFRAIN ARANDA	47.8
<b>2</b>	DOCE DE OCTUBRE	44.3
<b>3</b>	JOSE VASCONCELOS	32.8
<b>4</b>	VICENTE GUERRERO	29
<b>5</b>	SOR JUANA INES	28.9
<b>6</b>	ROSARIO CASTELLANOS	25.6
<b>7</b>	JOSE MA. MORELOS	25.3
<b>8</b>	VENUSTIANO CARRANZA	24.2
<b>9</b>	RAFAEL RAMIREZ C.	23
<b>10</b>	MELCHOR OCAMPO	22.5
<b>11</b>	BENITO JUAREZ G.	21.9
<b>12</b>	JUAN SABINES GTZ.	21.6
<b>13</b>	LIC. JOSE VASCONCELOS C.	19.6
<b>14</b>	DONACIANO GLEZ.	19.4
<b>15</b>	MIGUEL HGO. Y C.	18.6



Fuente: Supervisión escolar de educación primaria federal 117.

Como se puede observar el desempeño de los alumnos de las cuatro escuelas rurales de organización completa lideran la tabla de resultados, ubicándose dentro de las cinco primeras escuelas del ámbito rural, lo cual no debería ser una sorpresa, ya que los docentes entrevistados dejan muy en claro que una de las ventajas de trabajar en una escuela de organización completa, es precisamente que se atiende a niños que se encuentra con un nivel de conocimiento similar entre ellos.

Lo que sí es digno de resaltar, es que la escuela urbana de organización completa, con una planta docente que en porcentaje representa tener a tres maestros por grado, con una carga de matrícula establecida en consejo técnico, la cual no debe superar los 35 alumnos por grupo, se encuentre por debajo de dos de las escuelas consideradas rurales y con resultados similares a una tercera escuela rural, estas escuelas porcentualmente hablando cuenta con una plantilla que equivale a un docente por grado, en lo que refiere infraestructura y material didáctico se encuentran en desventaja en comparación con la escuela urbana mencionada.

A pesar de que la exigencia de los padres de familia es más marcada en la escuela urbana, se podría inferir que la labor docente que se realiza en las escuelas rurales mencionadas está teniendo mayor impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus respectivos alumnos. Es de resaltar que cuatro escuelas multigrado se encuentran por encima de la última escuela rural de organización completa de la zona escolar.

La escuela Vicente Guerrero ocupa el primer lugar de las escuelas multigrado, se encuentra una décima por arriba de la escuela Sor Juana Inés de la Cruz, la primera es unitaria mientras que la segunda era bidocente, pero durante el periodo del trabajo de campo se observó la

división en un tercer grupo debido a la alta matrícula presenta esta escuela, por lo que ahora es una escuela multigrado tridocente.

Ambos directores tienen a su cargo los sextos grados, en las entrevistas que se le realizó el primero señaló no sentirse capacitado de manera correcta por la escuela de la que egresó para hacer frente a las necesidades de una escuela multigrado; por el contrario, el docente de la segunda escuela indicó que si sentía bien preparado para trabajar en las condiciones ya mencionadas, ¿Cómo explicar entonces, los resultados tan similares y además sostenidos en comparación con el ciclo escolar pasado en ambas instituciones?

Volvemos a la cuestión actitudinal entendida esta como el compromiso ético del docente para con su profesión, uno de los estados de conciencia freirianos, en el cual el sujeto consciente se identifica dentro del problema y lo combate desde dentro, conciencia ya mencionada en apartados anteriores, si bien es cierto que podría observarse algún tipo de contradicción en el planteamiento de una formación inicial de los docentes que sea pertinente, con el hecho de encontrar un problema de tipo actitudinal en ellos, en realidad, son dos aspectos que aún estando presentes de manera individual, no garantizarían un mayor logro educativo, pero sí se puede mencionar que no teniéndolos, las posibilidades de un logro educativo satisfactorio se aleja. Durante las visitas que se realizaron a las distintas escuelas se pudo observar que el compromiso adquirido de estos dos docentes frente a su comunidad es bastante alto, se han ganado el cariño y respeto de la gente debido a la manera responsable de ejercer la docencia.

Las escuelas que fueron estudiadas, se encuentran en contextos de rezago social muy profundo, esto fue uno de los criterios principales para la delimitación regional ya que la zona escolar cuenta con escuelas multigrado en zonas de poca marginación y rezago.

Sin embargo, es importante señalar que las escuelas que se encuentra ubicadas en zonas de marginación profunda, obtuvieron mejores resultados

que aquellas a las que se puede acceder de manera rápida y que además cuentan con todos los servicios. Eso no es todo, si se hace un listado de correspondencia en la que se exponga la escuela de la cual egresó el docente a cargo del grupo y se cruza de manera directa con los resultados obtenidos en la olimpiada del conocimiento de este ciclo escolar, encontraremos los siguientes resultados:

Cuadro 3. Relación de Escuelas de egreso y resultados obtenidos en la olimpiada del conocimiento por escuela multigrado.

Lugar obtenido	Nombre de la escuela primaria	Nombre de la escuela de egreso	Sujeto de investigación
1°	VICENTE GUERRERO	Proyecto Chol	SI1
2°	SOR JUANA INÉS	Normal Larraínzar	S19
3°	ROSARIO CASTELLANOS	UNACH	SI6
4°	JOSÉ MA. MORELOS	IESCH	SI8
5°	RAFAEL RAMÍREZ C.	Mactumatzá	SI5
6°	BENITO JUÁREZ G.	Normal Larraínzar	SI2

Fuente: elaboración propia con datos de la supervisión escolar 117 y de las entrevistas realizadas.

Como se puede apreciar, el docente cuenta con una formación normalista semi escolarizada proveniente de la escuela proyecto Chol es quien obtuvo los mejores resultados, y nuevamente se posiciona como la escuela multigrado con mejores resultados por segundo año, de la misma manera el docente egresado de la Normal Larraínzar refrenda el segundo lugar obtenido el año pasado, sin embargo las escuelas que obtuvieron el tercero y cuarto lugar, si presentan mejorías claras con respecto al ciclo escolar pasado, cabe mencionar que los docentes que atienden los grupos participantes de dichas escuelas son atendidos por egresados de la UNACH y del IESCH.

En el lado opuesto se encuentran las escuelas que obtuvieron el quinto y sexto lugar. De los dos maestros responsables de atender las escuelas que ocupan el primero y segundo lugar respectivamente, el primero dijo no estar preparado por el plan de estudios de la escuela que lo formó como docente, por otro lado el profesor que obtuvo el segundo lugar manifestó lo contrario.

Las observaciones realizadas en estas escuelas, establecieron un patrón observable en ambas instituciones, para empezar, llegan puntuales a su centro de trabajo, son recibidos con alegría por los niños, de la misma manera, todos los días hay padres de familia esperándolos para saludarlos, llevarles algún presente (tortillas hechas a mano, frutas, etc.) o para pedir consejo o ayuda para resolver alguna problemática de la localidad, lo más notorio es que ambos conocen la Propuesta Educativa Multigrado 2005 conocida como PEM05 , el profesor cuyo grupo obtuvo el primer lugar trabaja con una planeación ya rezagada elaborado en un grupo colectivo multigrado, esto quiere decir, que el docente se reunía con sus pares de otras localidades para poder realizar una planeación de carácter transversal, utiliza la PEM05 como apoyo e ir modificando las actividades que en ella viene diseñadas, las adapta de acuerdo a los contenidos que se van renovando año con año, además reconoce que es el único material de apoyo que existe para el docente multigrado, lo expresa de la siguiente manera:

I. cambiando un poquito de tema, bueno... ya me has mencionado que desde tu perspectiva no llevaste una formación que te preparara para ser docente multigrado, ¿Respecto al plan de estudios de educación primaria, consideras que es correcto para la modalidad de enseñanza que tú llevas?

SI1. Creo yo que... si nos sirve, en mi caso lo tomo como una guía para la dosificación, los contenidos que hay que ir viendo en cada ciclo escolar. Pero si, no está adecuado para una escuela multigrado, porque desde... incluso para las escuelas de

organización completa en el plan vigente, si nos damos cuenta y revisamos, en algunas actividades que nos marca ahí, y nos manda a las páginas de los libros de texto de los niños, no coincide con el número de página, entonces, eh... siento yo que no está adecuado para este... para una escuela multigrado. Hablando de la PEM del plan de estudios del 2005, que es el único recurso que hay para las escuelas multigrado y las guías multigrado que hay por materia, yo me ando guiando de ahí, me guío de ahí para hacer... para ir actualizando la planeación y el plan vigente el 2011, para ir guiándome de los contenidos, porque en la PEM 05 nos marca la planeación con tema en común con actividades diferenciadas por ciclo, primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto, y el plan actual, ahora si viene siendo, bien dice la palabra “actual”, es el más actualizado que hay, adecuar la PEM 05 tal vez con la misma estructura, haciéndole unas pequeñas modificaciones, pero si actualizada. Actualizada al plan vigente que tenemos, porque si ya hay muchos contenidos que ya... por ejemplo hay lecciones de los libros que ya cambiaron, este... contenidos de algunas materias que ya no se ven por ejemplo en el caso de matemáticas ahorita con el libro de desafíos matemáticos a lo que trae la PEM 05 que te trabajaba con lecciones de matemáticas.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI1.

El segundo docente también hace uso de la PEM05, sin embargo, él utiliza de manera directa las fichas que ya traen un diseño de actividades que son obsoletas en cuanto a la correlación de contenidos que ya han sido actualizados y algunos hasta eliminados del plan de estudios vigente. El profesor se refiere a la PEM05 en los siguientes términos:

SI9. Si lo hemos manejado, empleamos algunas fichas, algunas actividades de ese plan.

I. Considera usted que el uso de la PEM 05 sigue siendo pertinente a pesar de los cambios de los planes y programas y de las actividades diferenciadas para cada grado.

SI9. Yo considero que es importante seguirlo ampliando porque son... uno de nuestros principales fundamentos para apoyarnos como docentes de escuelas multigrado, ya que contiene muchas estrategias, muchas dinámicas en que pueden ser favorecidas en el ámbito multigrado.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI9.

El docente también menciona que existe un trabajo colegiado con sus compañeras y que se apoyan mutuamente cuanto existe alguna duda o el trabajo intergrupar así lo requiere. Ahora son tres docentes en esa escuela pero la tercera profesora llegó apenas unos días atrás, durante el periodo de observación que se realizó en esa escuela, este aumento en la plantilla de personal, se da como respuesta de la solicitud que el director de la escuela hizo ante la supervisión escolar, la gestión del recurso humano se dio en conjunto y ahora la escuela cuenta con tres grupos de aproximadamente 20 alumnos cada uno.

Un caso especialmente atractivo es de la escuela que ocupa el tercer sitio entre las escuelas multigrado, la Escuela Rosario Castellanos ha sido históricamente una de las escuelas con el peor rendimiento en los exámenes de la olimpiada del conocimiento, son junto con la escuela Rafael Ramírez, las más lejanas y de difícil acceso de la zona escolar 117, se encuentran ubicadas en localidades de alta marginación y pobreza extrema pertenecientes al municipio de Amatenango del Valle, no cuentan con agua potable y mucho menos con sistema de drenaje, sin embargo la diferencia en el trabajo que se realiza entre una escuela en comparación con la otra es completamente abismal.

Durante el primer día de observaciones en estas escuelas, no se encontró a ninguno de los directores en la escuela, sin embargo las razones por las que no se encontraban en la escuela fueron totalmente distintas, el director de la escuela Rosario Castellanos había salido en auxilio de un habitante de la localidad que había sufrido un accidente de trabajo en su huerta, como autoridad y ya que la casa de salud de la localidad únicamente cuenta con visitas semanales de enfermeros, cumplió funciones de apoyo a la comunidad, y tuvo que dejar su grupo a cargo del otro profesor que labora en esa institución.

Empero, al llegar a la siguiente escuela, el director de la escuela Rafael Ramírez no se encontraba laborando de manera normal, la profesora que se encontraba trabajando, indicó que el director se había ausentado por entrega de papeles a la supervisión, sin embargo, la supervisión escolar mantiene un horario en la tarde de atención a los directores de las escuelas multigrado, esto con el afán de evitar el ausentismo de los docentes con la excusa de la carga administrativa.

Además la docente indicó que ella se encargaría de avisarle al director para que pudiera atenderme al día siguiente, y que ella tenía un permiso autorizado casualmente para el día siguiente por lo que únicamente podría observar al grupo trabajando con el director de la escuela. Para las visitas posteriores se me solicitó una programación o calendarización para que pudieran atenderme correctamente.

En realidad lo que ellos querían saber eran las fechas de las visitas para que estuvieran ambos docentes en la institución y de esta manera poder llevar a cabo tanto las entrevistas como las observaciones pertinentes, por lo que la primera observación que se pudo realizar es que, al menos durante los primeros dos días de observación, los docentes se hacen cargo de los dos grupos y se alternan esta atención grupal, este tipo de atención alternada permite los docentes puedan ausentarse sin que la autoridad educativa o comunal se enteren.

Si bien es cierto que no la reproducción ideológica no es estandarizada, por lo regular existen patrones que se hacen visibles a la luz de la práctica docente, ya que siendo el director de esta escuela, egresado de la normal Rural Mactumatzá, con una formación ideológicamente de corte marxista y una visión de combate a las desigualdades sociales, como se explicaría el comportamiento de un director de escuela multigrado con orientación política marxista, siendo cómplice de la reproducción de desigualdades y de las condiciones que favorecen al gobierno y su hegemonía, esparcida a través de la escuela multigrado como lo menciona Giroux (1992), la respuesta se encuentra en su maestro, Freire (2011) quien menciona que este tipo de ciudadano, que tiene una conciencia superficial sobre la opresión del gobierno hacia la población, y se encuentra en la comodidad de su espacio laboral sin combatir las desigualdades focalizadas.

Esto tiene que ver con la idea y la aspiración legítima del individuo de convertirse o alcanzar el estatus que desde abajo observa, nunca podrá llegar a convertirse en un ciudadano crítico, porque se ha alejado de la concienciación y se ha quedado en el plano de una conciencia efímera que no es verdadera, que no combate eso que ve pero no le incomoda, debido al goce de lo que el gobierno y su brazo hegemónico le otorgan mínimamente.

Por tanto no podría preocuparse de la calidad de educación que ofrece a sus alumnos, ahora bien, si se reúnen todos los elementos, hasta ahora criticados, la fuente de la baja calidad educativa en México, como menciona Ornelas (2013), tiene que ver con la pobre producción de conocimientos del Sistema Educativo Mexicano en su conjunto, y la reproducción que hasta el día de hoy ha mantenido a la comunidad estudiantil bajo control.

En este caso a la baja producción de conocimiento enfocado a la preparación de los docentes en las normales, de saberes enfocados a crear un plan de estudios de nivel primaria que responda a las necesidades de una nación en desarrollo y a la baja respuesta a las necesidades de las escuelas multigrado que son fundamentales en el funcionamiento y puesta en marcha del Sistema Educativo Mexicano en sus niveles más básicos.



Ahora bien, el docente que labora en la escuela Rosario Castellanos, menciona con claridad que no conoce la PEM05, además de que no trabaja los ejes transversales en su totalidad, en sus propias palabras: “hasta donde alcance”. Sin embargo tiene éxito en la preparación de sus alumnos, eso nos lleva de vuelta al compromiso ético adquirido por este docente, el cual es despertado por el conocimiento que tiene de las desigualdades sociales y la opresión gubernamental, así como del sistema capitalista en general, McLaren (2003) lo nombra maestro como agente social y moral. Tiene la autoridad ética que legitima su accionar político dentro de la comunidad, además de que refleja su sentir pedagógicamente, este “maestro agente” tiene la voluntad de modificar las estructuras y busca mediante sus acciones lograrlo, primeramente mediante el diálogo, ya que la legitimidad que se ha ganado con el trabajo, le da la oportunidad de presentarse ante los demás, quienes con fe, lo escuchan, a este proceso de transformación mediante el diálogo, que es iniciado por un individuo crítico, Freire (2005) lo llama dialogicidad y él la considera esencial en el proceso libertador mediante la educación de cualquier pueblo.

Se puede decir que las tres primeras escuelas cuentan con profesores que han despertado el proceso de dialogicidad con la comunidad en la que laboran, el trabajo si bien se ve, desde la mirada de una tarea realizada para obtener una remuneración, también es cierto que estos docentes han dejado de ver a la comunidad como el lugar donde realizan una tarea que es redituable para ellos, sino que han pasado a ser parte de la comunidad, perciben tanto sus necesidades, como la comunidad siente las suyas, se ha convertido desde la perspectiva de Freire (2005) en uno con el mundo, está con el mundo, la comunidad es su mundo.

Se puede identificar de la misma manera al polo opuesto, los docentes de las escuelas que se turnan para asistir a trabajar, se encuentran en el plano de una conciencia ingenua y superficial, se dan cuenta que las comunidades tiene carencias y necesitan de su trabajo, pero no están dispuestos a dejar su zona de confort, al igual que los docentes que laboran

en la escuela Benito Juárez, los cuales, se pudo constatar mediante el proceso de observación, que se ausentan ante la más mínima razón, incluyendo entrega de documentación, recepción de beneficios por parte de alguna instancia federal, bloqueos carreteros o hasta por el cumpleaños de alguno de ellos.

Este grupo de docentes multigrado, Freire los ubica en el mundo, sobre él, están conscientes de que sus acciones afectan a las localidades pero también saben mantener un límite para ellos no salir afectados. Esa conciencia banal reduce el pensamiento que el individuo tiene sobre sus semejantes, convirtiéndolos en masa, antes que en pueblo.

La educación que este tipo de docentes ofrece, Freire (2011) la llama educación para la masificación, y consiste en la acumulación de conocimientos sin importar el razonamiento que el pueblo tenga de lo que se le ofrece, es acumulativa y memorística, de ahí los resultados tan pobres de los alumnos de estos docentes, ofrecen una educación Bancaria (Freire, 2011).

### **5.5 Debilidades y fortalezas de la educación multigrado**

Como ya se ha expuesto en capítulos anteriores, la escuela multigrado al ser la opción para ofrecer educación a miles de mexicanos que viven en zonas rurales marginadas, se ofrece desde dos subsistemas educativos diferentes: la educación regular, la cual es ofertada por las autoridades educativas federales o estatales, los cuales a su vez pueden ser generales o indígenas.

Por otro lado, se encuentra la educación comunitaria que es ofertada a través de CONAFE, la cual cuenta con una metodología diseñada de manera exclusiva para la atención de escuelas multigrado (INEE, 2017), en esta investigación se hace referencia únicamente al primer subsistema, ya que los problemas que presentan cada uno de ellos son diferentes, las escuelas multigrado regulares han presentado una serie de dificultades que

han llevado a pensarlas como deficientes o menos efectivas que las de educación graduada convencional monogrado.

Estos problemas tienen que ver, como señala Weiss (2007) con las asignaciones tardías de docentes para cubrir espacios por incidencias, carga administrativa excesiva para los docentes y para el director encargado, recorte del calendario escolar, cuando mucho a 150 días hábiles, tiempo efectivo de trabajo en el aula menor a tres horas diarias, práctica docente absorbente para el caso de primer grado, actividades poco congruentes debido a la falta de capacidad de planeación adecuada, lo que además produce que no se aborde ni siquiera el 50% del programa anual de trabajo.

Esto lo confirma El INEE (2017) cuando emite el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), en este documento, además se agregan otras situaciones que representa problemas para el trabajo en escuelas multigrado, como la supervisión escolar, ya que el recurso humano en las figuras de los asesores técnicos pedagógicos es insuficiente o la capacitación de estos es deficiente, para dar acompañamiento tanto a los directivos como a los docentes de grupo que de igual manera se hacen cargo de un grupo multigrado.

Si bien es cierto que desde la reforma estructural educativa de 2013, se estipula la creación del Servicio Técnico de Asistencia a la Escuela (SATE), hasta el 2016, no contaba con lineamientos que guíen su funcionamiento, como menciona el mismo INEE (2017), y hasta la fecha no se ve su accionar reflejada en la preparación de los asesores técnicos pedagógicos de las zonas escolares chiapanecas.

Esto a su vez, ha causado que el trabajo de gestión escolar de los directores encargados se dificulte, además de que sus gestiones en muchas ocasiones sobrepasan el ámbito educativo, ya que el docente cumple con otras funciones dentro de su localidad de trabajo, si bien es cierto que esto produce una relación extra educativa bastante fuerte con los padres de familia, también se acentúa el abandono del grupo del director, sin embargo no es el problemas más sentido por los docentes, a continuación se detallan

las situaciones que los docentes exponen como más problemáticas para el trabajo en escuelas multigrado en la zona escolar 117 de Teopisca, Chiapas. Paradójicamente, lo que para algunos docentes es un problema, para otros es una ventaja del trabajo en estas condiciones.

La matrícula escolar.

Mientras que para la mayoría de las escuelas multigrado de la zona 117 la matrícula escolar ha representado un problema debido al alto número de alumnos que cada docente atiende y la nula respuesta de las autoridades educativas para aumentar el número de docentes en esas escuelas, teniendo ejemplos como la escuela “Sor Juana Inés de la Cruz” ubicada en la localidad de Aguacatenango, perteneciente al municipio de Venustiano Carranza.

Esta institución históricamente ha tenido la necesidad y exigencia de un tercer docente para cubrir necesidades de los casi 70 alumnos que registra su matrícula oficial, petición que después de muchos años ha tenido respuesta, con la incorporación de una docente más a escasos meses de culminar el ciclo escolar 2018-2019, convirtiéndola en una escuela tridocente y dejando una proporción de 22 alumnos por docente.

Por otro lado, la escuela “Vicente Guerrero”, ubicada en la localidad del Sumidero, del mismo municipio, cuenta apenas con una matrícula oficial de 16 alumnos, situación que lo ubica en un peligro inminente de desaparecer, si bien es cierto que esta escuela es una excepción, debido a que la gran mayoría de las escuelas de esta zona escolar cuentan con una población estudiantil excesiva, existe un fenómeno que afecta por igual a las escuelas de la zona, el ausentismo en época de cosecha como lo expone el Sujeto de investigación número 7:

“... pues en desventaja o este... algo que no sea fortaleza en lo que es multigrado pues que algunos niños realmente no llega sabiendo ni contenidos, ni... con decirle que algunos no saben ni leer ni escribir si... no tanto por la situación, sino que algunos niños pasan todo el año, vienen 2 o 3 veces al año, sólo vienen cuando

hay comida después se desaparecen, la razón es que muchos se van a ayudar a la tapisca, van a ayudar a cortar frijol, van a ayudar a cortar maíz, realmente no llegan con eso...”

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI7.

Sin embargo, el ausentismo y la matrícula elevada, para Schmelkes (2019) representa únicamente una justificante de las condiciones demográficas de las comunidades, expone que la matrícula en las escuelas multigrado es baja, debido a que las localidades en las que se encuentran son de una población muy pequeña. Por lo que, los números de las matrículas de la zona escolar 117 exponen un fenómeno contrario a lo expuesto en su investigación, salvo la escuela “Vicente Guerrero”, cuyos datos coinciden con lo que Schmelkes afirma.

Además de estos problemas que se podrían considerar hasta cierto punto como aceptados por quienes se desempeñan en el ámbito rural o multigrado, existe uno que no escapa a la situación ya sea de semi urbanidad o ruralidad de las escuelas multigrado: el nivel de conocimientos con los que cuentan los alumnos de grupos multigrado, la queja constante de los docentes tiene que ver con el hecho de que los alumnos no adquieren los conocimientos necesarios según se encuentra estipulado en los planes y programas de estudio de cada grado y para cada asignatura, a los docente se les dificulta avanzar de manera correcta, ya que en su mayoría desconocen el trabajo a través de ejes transversales, como lo expresan algunos sujetos de investigación:

SI-1 “... mientras se está hablando del tema para dar este... información a quinto o sexto grado, los niños de primero segundo o tercer grado, no prestan atención a eso o están platicando entre compañeros o están haciendo cualquier otra cosa, se están distraendo, entonces esas actividades que ellos realizan mientras se les está explicando a los otros grados si este... distraen a los demás niños, distraen a sus propios compañeros, ahí en la escuela

tenemos dos salones, hay dos salones, hace dos ciclos escolares yo traté de dividir a los niños, cuarto, quinto y sexto en un salón y primero, segundo y tercero en otro salón, pero si se me fue difícil por el tiempo, perdía mucho tiempo en ir a un salón, regresar al otro salón, atender a unos niños, los demás niños llegaban al otro salón que ya habían hecho esto que ya habían hecho lo otro, entonces si se me dificultó, volvimos a regresarnos todos un mismo grupo, entonces, esas estrategias que vamos eh, que vamos tratándolas de darle cierta... cierta... cómo te diré, tratándolas de aplicar en la escuela multigrado, vamos viendo si nos resulta si no nos resulta, vamos viendo los pros y los contras que vamos teniendo dentro de la escuela pero sí, tenemos mucho contras en la escuela multigrado, ...”

Fuente: Fragmento de la entrevista al S11.

S18. “... si, le digo con respecto a la... al multigrado pues de que ... no todos aprenden al mismo ritmo, algunos por... desde casa no hay el apoyo, algunos ahora sí están alfabetizándose, todavía están en ese proceso que deberían de ver desde preescolar y aquí por lo que se ve desde preescolar no le ponen interés, se ve luego cuando bien los niños aquí en la escuela.”

Fuente: Fragmento de la entrevista al S18.

Un problema más, es la ardua labor administrativa que se le carga al director de la escuela, además de tener que cumplir con su función principal, la pedagógica. Como lo exponen los docentes entrevistados:

I. La carga administrativa que acabas de mencionar es fuerte en la mayoría de zonas escolares de Chiapas, ¿Cuál es tu experiencia cómo director de una escuela multigrado y en qué te afecta en lo pedagógico tener ese trabajo administrativo?

S1. El trabajo administrativo se podría decir que es temporal, porque en el caso de la escuela en lo que se refiere a tiempo

completo la carga administrativa es al inicio del ciclo escolar que hay realizar cierta documentación que es por ejemplo este... la ruta de mejora escolar, el llenado de la... las normas que maneja el programa para que la escuela no se dé de baja, donde se les da a conocer a los padres de familia muchos aspectos que tienen que llevar a cabo aquí en la escuela, ahí en la documentación esa nos dice. La carta compromiso para el programa que abarca dos ciclos escolares, por ejemplo, 2017 a 2019 pero cada año la tenemos que entregar, entonces, si la carta compromiso marca que es para dos ciclos escolares por qué entregarla cada año y el informe si nos dan el otro recurso para mejoras de la escuela y material didáctico y lo que es cada bimestre, cada bimestre entregar perfil grupal, concentrado de escuela, bimestre, subir a SAECH toda la información que ahorita ya le aumentaron lo de peso y talla, le aumentan un plan de riesgos en la escuela para protección civil, entonces... de cierta forma todo eso nos afecta porque si es algo de carga administrativa, hay que ver por ejemplo... ver nuestra planeación, ver lo de tiempo completo, documentación que a veces nos piden en supervisión, llenar formatos o asistir en nuestro caso los directores encargados nos atienden en la tarde; lunes, martes y miércoles se encuentra abierta la supervisión por la tarde, nos atienden para entregar documentación, pero si la carga administrativa si se siente un poco.

I. ¿Esta carga administrativa te afecta de alguna manera en lo pedagógico?

S1. En ocasiones si porque en lo que respecta a tiempo completo a veces nos piden la documentación, vamos la entregamos y por algún errorcito o algo, nos dicen no, no quedó y tienen que regresar y regresar tal día, hay veces que eso detallitos nos hacen faltar a la escuela, y en una escuela multigrado al faltar el director no

queda nadie en sustitución de él, prácticamente se cierra la escuela.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI1.

SI7. La carga administrativa como director afecta en cuanto al desarrollo del grupo que tiene el encargado, lo que es en dirección, porque se tiene que ser papeles, se tiene que llenar se tiene que buscar, se tiene que dar vueltas, la verdad es un poco pesado porque si se descuida el grupo por lo que es administrativo, si se descuida, no hay beneficios.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI7.

El trabajo administrativo alcanza al 100% de las escuelas multigrado de la zona escolar 117, incluso escuelas de organización completa, que cuentan con la planta docente suficiente para contar con un director técnico, no lo tienen, es el caso de la escuela “Venustiano Carranza” que dejó de ser objeto de estudio precisamente por pasar de ser pentadocente a escuela completa, sin embargo, el aumento en su planta docente, no fue suficiente para la llegada de un director técnico, y tras dos ciclos escolares sigue estando administrada por un docente de grupo.

Esta situación contradice a lo que Schmelkes (2019) expone como parte de la normatividad y que tiene que ver con el cumplimiento a los requerimientos de toda escuela, de un director exclusivo para las tareas de administración y gestión escolar en cuanto una escuela multigrado pasa a ser de organización completa, si bien es cierto que no todas las escuelas de la zona escolar 117 son objeto de estudio, es claro que se presentan muchas anomalías en ambos casos.



Cuadro 4. Porcentaje de escuelas con directores que tienen a cargo un grupo. Nacional y por tipo de escuela

Tamaño de localidad	Nacional	Tipo de escuela				
		Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Escuelas con directores con grupo a cargo (%)	45.6	99.1	51.5	99.1	15.9	10.3

Fuente: tomada de *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Documento conceptual y metodológico* (INEE, 2016a).|

Como se puede apreciar en la tabla anterior, el porcentaje nacional de escuelas con director atendiendo a un grupo es del 45.6 %, bastante similar al 43.2% de escuelas multigrado en México reportado en el panorama educativo de México 2017 (INEE, 2018), si bien es cierto que el porcentaje primero es mayor, tiene que ver con las anomalías ya expuestas anteriormente, como escuelas de organización completa sin directores técnicos y además de que en ese promedio están incluidas las escuelas privadas.

Ahora bien, existe un factor externo a la organización escolar, que afecta de manera significativa el trabajo y los avances que se obtienen en las escuelas multigrado, la lengua. El Tseltal y el Tsooltzil son las dos lenguas madre que se hablan en las localidades de estudio, las dificultades principales tienen que ver con la dificultad que representa comunicarse con los alumnos, la poca o nula comprensión de los alumnos ante las explicaciones de los docentes, la ineficacia de los libros de texto en Español para ser trabajados en zonas rurales indígenas, el uso de un alumno traductor que no siempre traduce lo que el docente quiere decir y viceversa, como lo expresa el sujeto de investigación número 8:

“el entorno acá, le digo, la marginación, la pobreza son factor, la lengua, que es otro... no obstáculo, pero si dificultad que nosotros, bueno yo en sí no sé, me gustaría si saber alguna lengua para poder entenderles y explicarles ahora si, con su propia lengua

materna pero es difícil, en cuestión de contenidos no es difícil porque hay algunos temas similares entre quinto y sexto que se pueden abordar en una misma clase, en cuanto a contenidos.”

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI8.

De las escuelas estudiadas, un alto porcentaje menciona esta dificultad, sin embargo al hacer un comparativo con los resultados obtenidos en las últimas dos olimpiadas del conocimiento, se puede apreciar que algunas de las escuelas que presentan esta situación, obtuvieron mejores resultados que las escuelas en donde mayoritariamente los niños dominan el español, esto tiene que ver en parte con la preocupación de los docentes por poder ofrecer a sus alumnos los contenidos de diversas maneras, hasta llegar al grado de aprender alguna lengua de las ya mencionadas. Asimismo, sólo uno de los docentes entrevistados, mencionó que en la escuela normal en la que estudió (Normal “Lic. Manuel Larráinzar”) sí fue preparado con un enfoque intercultural que incluye el dominio de por lo menos una de las lenguas mencionadas.

El impacto de la lengua podría ser mínimo si se contara con el apoyo de los padres de familia, sin embargo, las opiniones de los docentes entrevistados coinciden en que el apoyo de los padres de familia al proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos es de bajo a nulo, los padres de familia rara vez se presentan a la escuela a preguntar por el avance de sus hijos o apoyan por las tardes a los niños en la realización de las tareas, más bien llegan a la escuela únicamente para cumplir con requisitos de carácter obligatorio, ya que en estas comunidades se impone una sanción económica a todo aquel padre de familia que no cumpla con la asistencia a las asambleas convocadas por los docentes de la escuela.

Además, un factor que determina la falta de apoyo de los padres de familia es el analfabetismo tan alto del que son víctimas, ya que dificulta el poder ayudar a los niños, por lo que las tareas de apoyo recaen en los hijos más grandes en caso de haberlos, esto lo expresan de la siguiente manera:

SI1- ... ahora sí que, yo veo la educación como esto, un triángulo donde trabaja el docente, alumnos y padres de familia, el apoyo que yo les pido a los padres de familia ahí es el de siempre, apoyarme en la tarea con los niños en las tardes y que por lo menos lean algún texto diario, incluso yo les digo a los padres de familia así de relajo en las juntas, si ustedes no tienen tiempo que porque tienen que hacer la tortilla, el quehacer de la casa, cuidar los demás niños, si ven un rato tele, incluso en los comerciales de la novela que en ese comercial el niño lea una revista, lea un periódico, un texto, lo que él guste pero que ustedes escuchen que lea porque sí... en las escuelas multigrado bien sabemos que la lectura y la escritura no se da como en las escuelas de organización completa, en las escuelas de organización completa venimos hablando de que en diciembre, enero, los niños ya están en el nivel de silábicos alfabéticos, ya están leyendo, ya están escribiendo a un 70 u 80%, y en la escuela multigrado no se da, yo comprobé en el ciclo pasado a los niños que tenía de segundo grado, dos niños de segundo grado tengo el apoyo de los papás que si saben leer y escribir y apoyaban a sus hijos en las tardes, entonces... esos dos niños que tenía ahí, ya ahorita están de tercer grado, esos dos niños en el mes de febrero, marzo ya leían y escribían a un 80% la niña y el niño un poquito menos, un 60, 70%. Pero ya era mucha ventaja que esos dos niños ya me leyeran y escribieran en ese tiempo, porque los niños que no tienen el apoyo de sus padres de familia en primer grado no aprenden a leer y a escribir, en segundo grado les cuesta mucho, a finales de segundo grado, a mediados de segundo grado empiezan a leer y a escribir, pero si este... es lo que más se nos dificulta, que el apoyo en casa pues casi no se da.

I. ¿Ves tú una diferencia entre el apoyo de los padres de familia de una escuela de organización completa a una multigrado?

S1. Creo yo que la diferencia es entre... en el... en la parte de la localidad en que estén, por ejemplo en una ciudad la mayoría de padres de familia saben leer y escribir, aunque no hayan tenido estudios, aunque no hayan tenido la primaria, la misma necesidad de moverse dentro de la ciudad, les hace eso, que sepan leer y escribir, hacer cuentas, y ya pueden apoyar a sus papás, o sus hermanos estudian, llevan una secundaria, prepa, y este... ellos, los hermanos enseñan a los niños, apoyan a sus hermanitos más pequeños. Y en la parte de la localidad en la que nosotros nos encontramos pues no se da eso, por lo regular el papá, los hermanos varones están fuera de la comunidad trabajando, están fuera de la comunidad trabajando, las únicas que se encuentran ahí son algunas hermanas mayores que sean solteras o la mamá, son las únicas personas con las que ellos cuentan para el apoyo, y si la mamá no sabe leer y el niño llega y le dice: sabes que mamá apóyame con esta tarea, y no sabe leer, pues no le puede apoyar aunque ella quiera.

Fuente: Fragmento de la entrevista al S11.

I. ¿Existe una relación de apoyo de los padres de familia con ustedes los docentes aquí en la institución?

SI7. Relación de apoyo no es, la única funcionalidad que es... en cuanto a nuestro comité, que son tres comités: el de alimentación, el que cuida el dinero del alimentación y pues nuestro comité de padres de familia, pero sólo son un grupo de nueve personas, tanto así como apoyo no, si hay algo descompuesto aquí en la escuela, se descompuso la llave, hoy no hay luz, o hay una fuga por ahí, hay una puerta chueca, es la única funcionalidad que tiene nuestro comité dentro de la escuela, así apoyo de alguna situación social no hay, mucho menos cultural.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI7.

Como puede apreciarse, la única relación existente entre los docentes y los padres de familia es mínima debido al poco o nulo arraigo de estos en la comunidad, y en la mayoría de las escuelas se encuentra influenciada por los apoyos que la escuela recibe y de los cuales sus hijos serán los principales beneficiarios. Se podría decir que los únicos proyectos en los que se involucran son aquellos en los que hay un beneficio económico de por medio. Sin embargo, a pesar de todas las carencias que puedan tener los padres, ya sean económicas o de conocimientos, Domínguez (2010) menciona que el centro escolar a través de sus docentes debe ser capaz de motivar esa participación a través de la creación de proyectos atractivos que involucren a los padres en la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos en puntos de encuentro determinados por el profesor y que tengan que ver con el desarrollo del ámbito familiar en la escuela y no con recompensas condicionantes.

Por último, y no menos importante, se encuentra el material didáctico, los docentes hacen énfasis en que, si bien es cierto les llega material didáctico, este no es adecuado para el tipo de escuela, ya que reciben materiales para actividades de tipo monogrado, y que en muchas ocasiones es descontextualizado, por lo que su uso en escuelas rurales multigrado se restringe de gran manera. Es importante recalcar que estas escuelas destinan una partida del apoyo que reciben por ser parte del programa de escuelas de tiempo completo, para la compra de material didáctico por lo que resulta contradictorio que los docentes mencionen que no tienen material didáctico adecuado, cuando ellos pueden escoger directamente que es lo que les será útil:

I- ... en la cuestión de material didáctico, mencionas que has recibido de la supervisión ciertos apoyos ¿cuáles serían estos apoyos que estás recibiendo de ellos?

SI1. Pues sería por ejemplo, que es ya una parte de la logística por así decirlo, los libros de texto, ellos nos los entregan, este lo del

programa PENCE que ellos nos entregan los libros. Aquí el docente hace mención que los únicos materiales que recibe son entregados por la supervisión, y tienen que ver con los libros de texto gratuitos y con los libros del programa compensatorio al que se encuentran inscritos. Sin embargo después hace la siguiente referencia:

SI1- Sí... hay bastante mejora, desde la parte que es este...en la infraestructura de la escuela, como en el material que nos apoyan y en el aprendizaje de los niños, por qué. Porque ahora si bien sabemos que, para... para hacer algo dentro de la escuela se necesita de recurso, y pues el recurso en la localidad en donde estoy por parte de los padres de familia este... como son de bajos recursos no tenemos ese apoyo... no tenemos ese apoyo. Entonces, el programa que más nos ha apoyado en eso es el programa de escuelas tiempo completo. Porque nos dan cierto recurso en alimentación y recurso en mejoras de la escuela. Desde que es... abarca la cocina, este... abarca para material didáctico del aula y mejoras en infraestructura, entonces... si nos ha servido de mucho ese apoyo porque la escuela está bien, tenemos los espacios bien acondicionados para... para poder trabajar, tenemos dirección, cocina, baños, este... tenemos eh... mobiliario mesas, sillas para que los niños estén cómodos trabajando, tenemos material didáctico , material didáctico que se ha comprado, que no nos los han dado por parte de secretaría, sino que con el apoyo de ese programa se ha adquirido ese material.

Fuente: Fragmento de la entrevista al SI1.

Como se puede observar, el hecho de que los docentes reclamen el poco apoyo en lo referente al material didáctico, puede ser superado con los recursos que las escuelas obtienen de los diferentes programas, valiéndose de distintas estrategias que no siempre se encuentran dentro de la legalidad, pero que ayudan de alguna manera a subsanar esas carencias.

En definitiva, las opiniones de los docentes versan en su mayoría en los aspectos negativos que ellos han vivido en las escuelas multigrado de la zona escolar 117, sin embargo, no todo es malo en ellas, el trabajo con ejes transversales fue lo que sobresalió como el aspecto más positivo de este tipo de enseñanza, así lo menciona el sujeto de investigación número 1:

S1. Bueno ¡eh! Hay mucho de las dos partes, por ejemplo este, que pros se puede hacer, yo siempre en las escuelas que he tenido varios ciclos trabajando, que han sido de organización completa, yo siempre había dicho esto, por qué no juntarse todos los grados y este... la planeación hacerla general, porque si vemos por ejemplo lo que hablaba mucho el plan y programa de la transversalidad, el trabajo por proyectos, si vemos de primer grado hasta sexto grado en los libros de texto, se ven los mismos temas con diferentes grados de dificultad, y que en algunos grado por ejemplo quinto, sexto cuarto, van... van inmersos algunos otros temas pero en sí la mayoría son los mismos. En la escuela multigrado yo tuve esa ventaja de que en nuestra planeación pudiéramos hacer eso, este... ver el mismo tema en los 6 grados con actividades diferenciadas, se puede trabajar bien, se puede este... utilizar mejor el tiempo, utilizar mejor el tiempo viéndolo desde esa forma, pero si... nos encontramos con mucho más contras que pros.

Fuente: Fragmento de la entrevista al S11.

Los docentes mencionan a esta posibilidad como la más positiva del trabajo en escuelas multigrado, sin embargo, mediante la observación de la realidad en las escuelas, se pudo constatar que la mayoría de los docentes entrevistados desconocen el trabajo mediante ejes transversales, de nuevo cayendo en contradicciones, únicamente tres de los docentes presenta una planeación y de ellos sólo dos la realizan con ejes transversales, uno lo hace

apoyándose de la PEM 05 pero con actividades de ciclos escolares pasados y el otro con los libros actuales.

Se cualquier manera, el 33% de docentes planeando es demasiado bajo para una zona escolar que requiere de todos los medios posibles para poder elevar la calidad de educación que se está ofreciendo a los niños de las diferentes localidades.



## **CONCLUSIONES**

Cuestionar la existencia del modelo multigrado debe ser una asignatura obligatoria, no solamente para las autoridades educativas, sino también para los docentes, ya que no satisface de manera apropiada las necesidades de las localidades en donde operan estas escuelas, además con la existencia de las escuelas del CONAFE, con un plan diseñado para este tipo de educación, se deja en el abandono a todas aquellas escuelas que sean multigrado pero que no pertenecen a dicho sistema, la definición de educación multigrado en México debe nacer de las características que el pueblo mexicano y sus escuelas presentan, no de la emulación de modelos tomados de otros países, tomando en cuenta las particularidades de cada uno de los estados para hacerlo de manera pertinente, sobre todo en entidades federativas con un porcentaje mayor de escuelas de este tipo, ya que atienden a un número de alumnos superior al de las escuelas de organización completa como sucede en Chiapas.

De la misma manera, se hace evidente que los docentes de la zona escolar 117 de educación primaria no cuentan con la preparación adecuada para hacer frente a las necesidades de una escuela de educación multigrado, si bien es cierto que dos de los nueve docentes entrevistados aseguraron sí estarlo, en su práctica docente no se vio reflejada esa preparación, ya que únicamente un docente de estos tiene los conocimientos y domina el trabajo en el aula por temas en común y maneja la transversalidad de contenidos de manera correcta, uno más lo hace de manera correcta pero admite que

no ha sido parte de su preparación, sino que los conocimientos que él tiene al respecto fueron adquiridos gracias a docentes que conocían la metodología multigrado y que le enseñaron a utilizar los materiales aun estando estos ya obsoletos por los cambios en los planes y programas de estudio más recientes.

Por ello, y tratando de dar respuesta a las problemáticas antes mencionadas, más que una necesidad se vuelve una obligación el llevar a cabo modificaciones curriculares en las escuelas formadoras docentes, sean estas escuelas normales o universidades, dichas modificaciones tendría que llevar a responder de manera sencilla la interrogante de todo docente multigrado, no solamente de la zona escolar 117 sino de todos Chiapas: ¿Cómo se trabaja en este tipo de escuelas? Un docente bien formado no tendría por qué preguntarse de qué manera trabajar o cómo atender un grupo multigrado, de esta manera la erradicación de los consejos técnicos multigrado de zona y la cancelación de los cursos de actualización en esta zona escolar no tendría porque afectar el trabajo que un docente multigrado realiza en el aula.

Por lo tanto, al considerarse este tipo de adecuaciones curriculares difíciles de realizar en planes y programas universitarios, se convierte en una prioridad el impulso y rescate de las escuelas normales, que por derecho propio son las indicadas para formar a las futuras generaciones de docentes con un perfil adecuado que responda a las necesidades del estado con el mayor número de escuelas primarias multigrado a nivel nacional; asimismo, el maestro debe despertar la conciencia para identificar y combatir las desigualdades sociales, tomando en cuenta esto los estudiantes normalistas tendrían que estar formados en las pedagogías críticas actuales que le hagan despertar la concienciación necesaria para identificarse como parte fundamental de la vida comunitaria.

Desafortunadamente las escuelas normales, al igual que cualquier institución que se encuentre bajo el poder hegemónico del Estado, y sobre todo Chiapas, cumplen con un papel reproductor de las condiciones

sociales, mismo papel que cumple el docente multigrado en las escuelas de la zona escolar 117, ya que al sentirse ajeno a la vida de las comunidades en las que laboran, no existe un compromiso real dada la comodidad que le representa el saberse externo a ellas.

Otro factor importante ligado a las modificaciones curriculares necesarias en la educación normal y que influye en la situación de la educación multigrado en la zona escolar 117 es el plan y programa de estudios educación primaria, el cual de manera unánime fue mencionado por los nueve maestros; la referencia principal fue hacia la descontextualización de los contenidos, así como de las actividades que sirven para abordarlos, por lo que la regionalización de dichos contenidos se convierte en una necesidad que tiene que involucrar aspectos culturales muy importantes como la lengua.

De la misma manera, un factor que debe ser atendido de manera urgente es la sobrecarga de alumnos atendidos por maestro, sin embargo este es un problema que trasciende al poder de actuación del docente, ya que este tiene campo de acción limitado a la simple solicitud de un recurso humano. Este es un inconveniente que también afecta a la organización de la supervisión escolar, ya que su campo de acción es reducido, corresponde a las autoridades educativas estatales dar respuesta pronta a estas necesidades que presentan la mayoría de las escuelas de la zona escolar 117.

En donde sí podría actuar la supervisión escolar es en la revisión de planeaciones, ya que al dejarle esta responsabilidad al director encargado, este pocas veces la realiza, dando como resultado que sólo 33.3% de los docentes entrevistados la llevan a cabo. Por obvias razones se puede decir que la práctica profesional del otro 66.6% es únicamente improvisación. Sin duda alguna, uno de los principales problemas que se presentan en esta zona escolar es la carga administrativa excesiva con la que tiene que lidiar el director encargado, es la principal causa para ausentarse de clases del docente multigrado, es también la justificación para el limitado avance en

la programación de contenidos y en la realización de las actividades correspondientes.

En lo referente a la participación de las escuelas en programas federales de apoyo a la educación, se puede asegurar que recibir un recurso económico no es una garantía de mejora en la calidad del educación, esto se debe en gran medida a que son necesarias medidas de control, transparencia y de rendición de cuentas en la ejecución del gasto por parte de los directivos, ya que se pudo observar malversación de fondos en beneficio de los bolsillos de los directores y docentes que lo acompañan, sin embargo, también hay docentes que aprovechan el recurso para mejorar la infraestructura de los centros educativos, se observaron escuelas que gracias a este apoyo cuentan con material didáctico actualizado; empero, son sólo herramientas que si el docente no utiliza quedan almacenados y en el olvido. Por otra parte, ninguna de las escuelas participantes respeta el horario establecido, la rendición de cuentas es mera simulación, ya que existen arreglos entre los directores, docentes y presidentes de los distintos comités de educación, por lo que se hace necesaria una supervisión más cercana que tenga que ver con la aplicación correcta de los recursos, y con el uso del tiempo efectivo de trabajo como lo marca la norma correspondiente.

También se concluye que en definitiva la suspensión de los consejos técnicos multigrados de zona ha afectado de manera considerable la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas de la zona 117, ya que los docentes han dejado de actualizarse, además de haber perdido el único espacio en el que se exponían los problemas pedagógicos que cada docente multigrado enfrentaba en sus respectivas escuelas, esto afecta principalmente a los docentes de nuevo ingreso a la zona escolar, puesto que se está presentando un fenómeno de relevo generacional debido hay proceso de jubilaciones masivas en el estado de Chiapas principalmente por el temor a la reforma educativa del 2013.

Este fenómeno está provocando que docentes más jóvenes o recién egresados en las escuelas formadoras de maestros lleguen nuestra zona escolar y se hagan cargo de las escuelas multigrado, lo cual no es necesariamente una desventaja, sin embargo son fácilmente manipulables por sus líderes sindicales para dejar de lado la actualización poniendo como pretexto que responder aplicación de dicha reforma educativa.

Desde esta perspectiva, es palpable que el poder de la CNTE en la zona escolar 117 es lo suficientemente grande para coartar el derecho de los docentes a mantenerse actualizados, así como el de los alumnos a recibir una educación de calidad, esta influencia de la CNTE se ve reflejada no solamente en la región delimitada, sino en la mayor parte del estado.

Por supuesto que históricamente la CNTE ha defendido los derechos tanto de los trabajadores de la educación como de la niñez, sin embargo en la investigación se observa lo contrario, por lo que desde mi perspectiva ha pasado de ser un movimiento social legitimado por el pueblo a convertirse en un ente político con estrategias coercitivas hacia sus agremiados los cuales son tratados como carne de cañón en la realización de actividades que únicamente traen beneficios a sus líderes y que vienen acompañadas del repudio de la sociedad en general, que además es una de las causas del abandono de los docentes hacia sus centros de trabajo, ya que la participación en las actividades a las que la CNTE convoca, por lo general no toma en cuenta el perjuicio que causa al trabajo y organización de una escuela, mucho menos toma en cuenta la necesidades de las de organización multigrado.

Desafortunadamente, también existen factores externos a la escuela y a la práctica del docente que terminan perjudicando a la educación multigrado, las condiciones paupérrimas en los que se encuentran las comunidades que albergan estas escuelas provoca que los padres de familia tengan que emigrar y abandonen a sus familias para ir en busca del sustento diario, no existe el apoyo de los padres de familia al trabajo que realiza el docente, ya que el estudio no es una prioridad, el alimento, una pastilla para el dolor o

una cubeta con agua son las principales preocupaciones. Además, el abandono de las autoridades municipales recrudece estas condiciones de desigualdad, esto termina demostrando que el traslape regional afecta de manera negativa a los procesos educativos en la zona escolar, ya que las condiciones de la región dominante, en este caso la municipal se impone a las de la región subordinada la cual es la zona escolar 117, estas condiciones tienen que ver con la omisión y la falta de atención ante las necesidades que las escuelas ubicadas en los límites colindantes de estos tres municipios expresan a diario y simplemente son traspapeladas o turnadas a otras dependencias y cuyo destino será el mismo.

Al inicio de esta investigación tenía una visión de total pesimismo, que si bien no se ha ido del todo, se ha matizado al darme cuenta que pese a las adversidades que se enfrentan en estas localidades, aún existen docentes con un compromiso ético palpable y que ponen en práctica los valores necesarios para ayudar a combatir las desigualdades sociales y transmitir a sus alumnos lo mejor de ellos, asimismo, transmiten su pasión a sus compañeros docentes, por lo que no me queda lugar a dudas que el pensamiento crítico existe en algunos docentes de la zona escolar 117, no sólo vive sino que está siendo transmitido a otros.

Freire hacía alusión a que la concienciación no se generaba de manera espontánea sino que tiene que ser enseñada y aprendida, si bien es cierto que de los nueve docentes involucrados en la investigación, una tercera parte muestra características descritas por este autor como un acercamiento hacia su consecución, también es cierto que se observó un proceso de reflexión sobre su propia práctica docente en algunos compañeros, esto no significa que vaya a presentarse un cambio repentino ya que el despertar del pensamiento crítico es un proceso que puede ser extenso y difícil, y en algunos casos hasta doloroso. La voluntad mostrada por los nueve docentes para realizar un trabajo posterior a esta investigación con miras a la mejora a corto plazo del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas primarias multigrado de la zona escolar 117, es bastante

alentadora para el futuro de las comunidades involucradas y por supuesto de la niñez que en ellas habita.

Asimismo, se concluye la necesidad de diseñar un plan de trabajo que cubra las necesidades de los tres actores principales en el proceso enseñanza aprendizaje: para los docentes (directivos y maestros frente a grupo): la incorporación de una propuesta de trabajo con ejes transversales y temas en común; para los alumnos: Como lo mencionara Freire hace 50 años, tomar en cuenta los intereses y gustos del niño para ubicarlo en situaciones de aprendizaje real que lo lleven a la reflexión de su papel en sociedad y así fomentar y en medida de lo posible, despertar el pensamiento crítico a temprana edad; y para los padres de familia: abrir espacios para proponer actividades de mejora para localidad y de esta manera que se involucren en las actividades escolares cotidianas.

## REFERENCIAS

- Ames, P. (2004). *La escuela multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades* [versión electrónica]. Lima: DINFOCAD.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Astarita, R. (2011). “Distintos enfoques sobre la globalización.” En *Trasversales* (22), pp. 1-15.
- Ayora Díaz, S. I. (1995). Región y globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología, en Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo, número 1. Tuxtla Gutiérrez, México.
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Beciez, D. *Etnografía educativa*. Unidad de aprendizaje. México: UPN
- Beck, U. (2008). “¿Qué Significa la globalización? Dimensiones, controversias y definiciones” (apartado IV). En *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta a la globalización*, Barcelona: Paidós, pp. 59-122.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*, vol. 3 Towards a theory of educational transmission. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Boisier, S. (1988). *Palimpsesto de las regiones como espacios socialmente contruidos*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert-Centro de Estudios Urbanos y Regionales.
- Boudeville, J. (1959). *Los espacios económicos*. Buenos Aires. EUDEBA
- Bourdieu, P. (1996) “*Espacio social y poder simbólico*” en *Cosas dichas*. Traducción de Margarita Mizraji. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. Y Passeron, J. (1995). *La reproducción*. México, D.F. Editorial Fontamara.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México D.F. Trillas
- Carspecken, P (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*. Londres, Routledge
- Casarini Ratto, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México D.F: Trillas.



- Castells, M. (2006). "Cultura juvenil y móvil." En *Comunicación móvil y sociedad, Una perspectiva global*, Barcelona: Ariel, pp. 205-266.
- CEIEG. (2014). Programa Regional de Desarrollo 2013-2018. Región IV De Lo Llanos. Gobierno del estado de Chiapas
- \_\_\_\_\_. (2014). Programa Regional de Desarrollo 2013-2018. Región V Altos Tsotsil Tseltal. Gobierno del estado de Chiapas.
- Chalmers, A. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Chalmers, A. F. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. México D.F: Siglo XXI editores.
- CNTE, (2017). Bases para una propuesta de educación alternativa en México. [en línea]. Disponible en : <http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2017/05/Bases-para-un-proyecto-alternativo-CNTE.pdf> [2018, 07 junio].
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, F. N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Ed. Morata: Madrid. Pp. 21-86.
- Denzin N. K. y Lincoln Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. México, Gedisa editorial.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Manual de investigación cualitativa vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. México, Gedisa editorial.
- Diario Oficial del Estado de Chiapas. (2011, Mayo 11) Decreto de administración pública del estado de Chiapas. Disponible en [http://www.haciendachiapas.gob.mx/marco-juridico/estatal/informacion/Periodicos/2011/05\\_Mayo/299/Contenido.pdf](http://www.haciendachiapas.gob.mx/marco-juridico/estatal/informacion/Periodicos/2011/05_Mayo/299/Contenido.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (2017, Marzo 22). Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [en línea]. Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/leyesBiblio/pdf/137\\_220317.pdf](http://www.diputados.gob.mx/leyesBiblio/pdf/137_220317.pdf) [2017, 01 agosto].
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum, tensiones conceptuales y práctica. Revista electrónica de investigación educativa. Vol.5. No. 2. México D.F.
- Díaz Ordaz Castillejos, E. y Lara, F. (coordinadores)(2012) El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas. Tuxtla Gutiérrez. CeCol editorial – UNACH.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal Ediciones.
- Flores-Crespo, Pedro. Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 33, julio-diciembre, 2009, pp. 1-13
- Freire, P. (2011). *La educación cómo práctica de la libertad*. México D.F.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México D.F. Siglo Veintiuno.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires.

- Amorrortu.
- Giddens, A. (1995) “*Tiempo, espacio y regionalización*”, capítulo 3 de *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Ginsburg, L.y Uribe Villegas, O. (1958) “*Significado del Término Región*” *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 20, No. 3 (Sep. - Dec., 1958), pp. 781-789.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en Educación*. México D.F. Siglo Veintiuno.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2014). Instrumentos normativos para la formulación de anteproyectos de presupuestos de egreso. Tuxtla Gutiérrez.
- Goetz J.P. y LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Gramsci, A. (1971) Selections from prison notebooks. Nueva York. International Publishers.
- Habermas, J. (1988) *Teoría de la acción comunicativa t. I Racionalidad de la acción y racionalidad social t. II, Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- Hammersley M. y Atkinson P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Hume, D. (1977). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Editorial Nacional.
- Ianni, O. (1996). “Metáforas de la globalización.” En *Teorías de la globalización*, México: Siglo XXI, pp. 3-13.
- \_\_\_\_\_. (1996). “La occidentalización del mundo”; La aldea global.” En *Teorías de la globalización*, México: Siglo XXI, pp. 74-91
- INEE. (2016). *Panorama Educativo de México, indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015 Educación básica y media superior*. Ciudad de México. INEE
- INEE. (2017). *Panorama Educativo de México, indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016 Educación básica y media superior*. Ciudad de México. INEE.
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México, indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 Educación básica y media superior*. Ciudad de México. INEE.
- INEGI. (2000). Censo de Población y Vivienda Chiapas. Principales resultados por localidades. 2000: INEGI.
- \_\_\_\_\_. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Principales resultados por localidad (ITER).
- \_\_\_\_\_. (2015). Encuesta intercensal.
- Juarez Nemer, O. C. (2013). Las reformas educativas: el vínculo entre lo político, la política y las políticas. En Cruz Pineda, O. P. Y Juárez Nemer.

- O. C. (Coords.). Políticas Educativas. Sujetos y discursos hegemónicos. México: Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación. Plaza y Valdés. Pp. 27 – 43.
- Kuhn, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Larkin, R. (1979). *Suburban Youth in Cultural Crisis*. Nueva York, Oxford University Press.
- Latorre, A. Del Rincón, D., Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, GR92.
- Marcuse, H. (1995). *El hombre unidimensional*, Barcelona, Planeta-DeAgostini.
- Martínez, M. M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México D.F. Editorial Trillas.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México D.F. Siglo Veintiuno.
- \_\_\_\_\_. (2008). “El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía.” En: *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (Peter McLaren y J. L. Kincheloe, eds.), Barcelona: Graó, pp. 393-429.
- \_\_\_\_\_. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F. Siglo Veintiuno.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona. Paidós Educador
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad.
- Ornelas, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México D. F. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (1998). *La cobertura de la educación básica*. En Latapí P. (2004). *Un siglo de educación en México*, tomo II. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Palacios J. (1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. En *Revista Interamericana de Planeación*. Vol. XVII, No. 66, junio, México.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Informe de Desarrollo Humano 2014, sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencias*. New York: PBM Graphics.
- Reimers, F. y McGinn, N. (2000). *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*, México, Centro de Estudios Educativos-AUSJAL.
- Rivera Pérez, L. (2010). “Teorías de la globalización: aproximaciones complementarias.” En *Praxis* (64-65), pp. 23-50. SEP. Plan Sectorial de Educación (2013). México D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Robertson, R. (1995). *Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity*. En Featherstone, Mike, Lash, Scott, and Robertson, Roland. (Eds.). *Global Modernities*. London. Sage Publications.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en educación*.

- Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw Hill.
- Schmelkes, S. Y Águila, G. (2019) *La educación multigrado en México*. Ciudad de México: INEE.
- SEGOB. (2017, Febrero 02) Artículo 3° Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [en línea]. Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/leyesBiblio/pdf/1\\_240217.pdf](http://www.diputados.gob.mx/leyesBiblio/pdf/1_240217.pdf) [2017, 01 agosto].
- SEP. Plan Sectorial de Educación (2013). México D.F: Secretaría de Educación Pública
- \_\_\_\_\_. (2012). *Plan y programa de estudios de educación normal primaria*. México D.F: Secretaría de Educación Pública.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. España: Paidós
- Thomas C. Y Shaw. C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools* [e-version]. Paper Number 172. Washington DC: World Bank Technical
- Treviño, E., Villalobos, C., y Baeza, A. (2016). Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC. Pp. 16-39.
- Treto, C. (2009). “*La construcción de regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe*”, en CEPI Documento de trabajo No. 20, diciembre, 2009. En [http://interamericanos.itam.mx/working\\_papers/20ALZUGARAY.pdf](http://interamericanos.itam.mx/working_papers/20ALZUGARAY.pdf)
- UNESCO, (1990). Declaración mundial sobre Educación para Todos. Jomtien. UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2013). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago. UNESCO.
- Vargas, T. (2003). Escuelas Multigrados: ¿CÓMO FUNCIONAN? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. Santo Domingo. UNESCO-FLACSO.
- Weiss, E. (2007). *Evaluación externa de la construcción de la propuesta multigrado 2005* [versión electrónica]. México D.F. CINVESTAV

Consultas electrónicas

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/default.aspx?tema=me&e=07>

<http://www.redalyc.org/pdf/270/27052400003.pdf>

<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Indicadores-de-carencia-social.aspx>

<http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/>

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mdis03&s=est&c=35212>

[http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825090203.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf)

[http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id\\_opcion=436&op=436](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436)

<http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-PCD-Accss.pdf>

## ANEXOS

## Guía de Observación escuelas multigrado

Nombre de la Escuela: SELECCIONE EL NOMBRE DE LA ESCUELA

## Localidad

1- Municipio al que pertenece:

Teopisca  Amatenango  Venustiano Carranza 2- ¿La escuela se encuentra en una localidad rural? SI  NO 

3- ¿Qué índice de marginación presenta?

Bajo  medio  alto  extremo 4- ¿Cuenta con todos los servicios? SI  NO 

5- ¿Cuántas escuelas de nivel primaria se ubican en la localidad?

6- ¿Cuántas son multigrado?

7- ¿Existen escuelas de nivel preescolar en la localidad? SI  NO 8- ¿Existen escuelas de nivel secundaria en la localidad? SI  NO 

## Escuela

9- Tipo de escuela multigrado

Unitaria  bidocente  tridocente  tetradocente   
pentadocente 10- ¿Cuenta con inmueble propio? SI  NO 11- ¿Tiene barda perimetral? SI  NO 12- ¿Cuenta con energía eléctrica? SI  NO 13- ¿Cuenta con agua potable? SI  NO 

14- ¿Cuántas aulas tiene?

15- ¿Qué tipo de aulas tiene? Pedagógicas  Adaptadas 

16- ¿Cuáles son las condiciones de las aulas?

Malas  regulares  buenas 17- ¿Cuenta con dirección separada? SI  NO 18- ¿Cuenta con espacios recreativos? SI  NO 

19- ¿Qué tipo de servicios sanitarios tiene?



Entrevista No.1

I. Buenos días nos encontramos iniciando la entrevista número, uno sujeto de investigación número uno:

Nos puede decir por favor su lugar de adscripción, ¿dónde trabaja?

S1. trabajo en el municipio de Venustiano Carranza, la escuela es Vicente Guerrero de la zona escolar 117 de Teopisca.

I. ¿El número de alumnos que maneja?

S1. 15 alumnos.

I. ¿En una escuela unitaria?

S1. Unitaria

I. ¿Quisiéramos saber cuál es su experiencia en las escuelas multigrado? ¿cuántos años lleva trabajando en escuelas multigrado?

S1. La experiencia que tengo es única en esta escuela en la que ahorita estoy y ya llevo cuatro ciclos escolares en esta escuela.

I. ¿la escuela de donde egresó nos puede decir por favor?

S1. Claro que sí, es la escuela proyecto Chol, de Ocosingo, es una escuela que es, viene siendo una parte de la escuela, de la Normal del Estado.



I. Ok, Bueno... comenzamos ya con la parte que refiere al trabajo dentro de su escuela. ¿nos podría platicar cuál es su experiencia en lo general? ¿cómo ve usted el modelo de educación multigrado en la zona escolar 117?

S1. Bueno, si, este, bueno la experiencia que tengo ahí en la escuela pues si ha sido algo difícil, principalmente cuando llegué a la escuela pues yo no tenía conocimiento, ni nunca había trabajado en una escuela multigrado, entonces, si se nos dificultó en la parte de la planeación más que nada no, que siempre al llegar una escuela o al estar en alguna otra zona lo primero que hay que hacer es lo administrativo, en este caso por ejemplo la planeación qué es lo primero que nos piden, llego a la zona escolar y me presento a supervisión y pues dar la orden de comisión como director encargado y lo primero es pues ir mejorando las cosas de la escuela, en este caso la planeación si tuvimos algunos detallitos, algunas, muchas dudas sobre eso, incluso nos llegamos a juntar con algunos otros compañeros, los compañeros que estaban en las otras escuelas del lado de, del lado de la zona de aquel lado de...

I. ¿Tulancá?

S1. De Tulancá, los dos compañeros estaban ahí, un matrimonio nos juntamos con ellos para hacer la planeación, entonces logramos hacer este, hacer la planeación de tres bimestres, cuatro bimestres, para poder ir trabajando pues, porque si se nos, en mi caso si se me dificultaba trabajar en la escuela multigrado, no sabía ni cómo ir abordando los contenidos, este, empezamos a realizar la planeación y pues sí, nos dio, nos empezó a dar resultado, nos empezó a dar resultado, resultado; fuimos mejorando algunas cositas de la planeación y pues, hasta el momento, es la única con la que trabajo, ¿por qué? Porque si sabemos desde... desde el 2005, cuando yo empecé en la escuela, empecé a investigar cómo podía trabajar, entonces el único, la única guía que hay, el único pan que encontraba para trabajar en esas escuelas fue la PEM 05, que este, de ahí nos guiamos para elaborar la planeación y de ahí en adelante lo único que he encontrado en la escuela en lo que son libros, son por ejemplo las guías multigrado por materia en

donde ya viene estructurado una planeación, vienen las actividades, viene este, como ir trabajando dentro de... del salón de clases con todos los niños, porque si se atiende de primero a sexto grado, se tiene de primero a sexto grado, entonces ya con el tiempo en el transcurso de los cuatro años pues ya se han ido mejorando algunas cositas, en lo que es... respecto a la enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

I. ¡Ehhh! ¿Cuáles son las dificultades que tú encontraste al hacerte cargo de un grupo multigrado? O sea, de hacerte... al hacerte cargo de los 6 grados en un solo salón.

S1. En la atención, cómo hacer que los niños te presten atención a la hora de trabajar, son muchos factores que influyen, este... hay desde... desde el... la responsabilidad que uno agarra ahí de que es la dirección, la entrega de documentos, asistir a reuniones si tomamos en cuenta todos esos aspectos, vienen a dar un resultado al final, que es en el aprendizaje de los niños, por ejemplo si contamos durante todo el ciclo escolar, el calendario nos marcamos 200 días pero si vamos contando los días que asistimos a supervisión, algunos permisos que como docentes pedimos, este... ¡eh! Algunos cursos que nos llaman, por ejemplo la escuela está en tiempo completo, que asistimos a entregar documentación, a recibir documentación y todo eso, pues si hacemos un... un recuento de todos esos días pues, es un número de días considerable de que maestro no asiste a la escuela. Otra, el apoyo de los padres de familia, el apoyo de los padres de familia como es una comunidad chica, en lo que uno guste nos apoyan pero ya en sí en el aprendizaje de los niños pues no porque la mayoría de los padres de familia que tengo no saben leer, tienen la, no tienen la primaria terminada, segundo, tercero, mucho cuarto, quinto año de primaria y no terminada, entonces todos esos factores si nos influyen y son en cierta parte obstáculos que uno va encontrando para ir desempeñando el trabajo.

I. En lo que... me manifiestas que parte fundamental de los problemas que tú encuentras fue la atención a los niños, ¿consideras que tu formación

normalista te dio los elementos necesarios o suficientes para poder enfrentar un grupo multigrado?

S1. No, no... no la considero así porque, en la escuela en donde yo estudié, no sé si en las normales lleven el mismo plan, plan de estudios, porque me imagino que así es, ¡eh! De hecho en la escuela donde yo estudie, como era un sistema semiescolarizado por seis años, entonces cada sábado y domingo de cada 15 días nosotros teníamos, este... asesorías. Entonces, desconozco la formación que llevan los otros docentes en las normales, y este... yo considero que no, ¿por qué? Porque este... en las normales desde los primeros semestres se van dedicando únicamente a conocer por ejemplo el español, matemáticas, todo eso pero, al ver por qué se creó el español, desde cuándo se creó el español y todo, y en sí no nos van formando o no nos van encaminando por ejemplo a hacer una planeación bien... bien este... bien hecha pues, con todos los contenidos que abarca una planeación cómo dosificar contenidos, cómo ir este... cómo ir entrelazando materias para ir abarcando todos los contenidos y Lograr abarcar eh, por lo menos un 80 o 90% del plan de estudios de cada ciclo escolar. Entonces, en la parte que corresponde a... a lo que es multigrado, esa cuestión si es algo delicada porque no se logra ver, tal vez el 50, 60% de todo el plan y programa de primaria que se alcanza a ver en la escuela multigrado, entonces, en esa parte yo sí, cuando llego la escuela multigrado, digo bueno, ¿pues qué hago? ¿qué voy a hacer? Y empiezo revisar todo lo que vi en la normal y entonces... y pues, la escuela multigrado se ve muy poquito, se ve muy poquito, es muy marcada durante los seis años que yo estuve, pues fue muy poquito lo que se vio de escuelas multigrado.

I. ¿Llevaste materias específicas para ello?

S1. No lleve... en algunos semestres se llevaron materias específicas para eso, por ejemplo en los últimos semestres ya antes, antes de ver lo de la práctica, este... se ve lo de la planeación y eso, pero se ve muy superficial, se ve muy superficial, no se ve a fondo para ver detalles para... para formarse ahí mismo dentro de... de la universidad en grupos de que a ver todos los

que les tocó cuarto grado, quintos grados, que deseen formar una planeación y explicar pues este, dudas que nacen al hacer la planeación de cómo resolverlas.

I. Durante tu formación ¿tuviste algún periodo de prácticas de observación o de estar frente algún grupo multigrado alguna vez?

S1. Tuve prácticas de observación, este... de prácticas, pero nunca en escuelas multigrado, siempre me tocó en escuelas completas, incluso me tocó en una escuela grande de no sé 20 o 25 maestros, primaria.

I. las localidades de estudio que tenemos en el proceso de investigación, tienen un alto nivel de rezago social y vemos que existen carencias muy particulares en cada una de ellas, sin embargo, me contabas en pláticas anteriores que han conseguido apoyo de otras partes, ¿me puedes platicar cuál es la situación de tu escuela, a qué programas la has metido, si has recibido apoyo de supervisión o de otras instancias educativas y también si tienes apoyo por ejemplo del municipio de Venustiano Carranza?

S1. Desde que yo llego a esta escuela ya estaba inscrita al programa de escuelas de tiempo completo y en el programa de ERA, educar con responsabilidad ambiental, que es un programa estatal y el otro un programa federal, se le siguió dando continuidad a esos dos programas, pero el segundo, el de era por problemas en plataforma en el sistema que maneja el estado se capturaba la información pero no se lograba guardar, entonces al no guardar la información, prácticamente la escuela quedó en baja en ese programa, recibimos recurso de ese programa una vez y en el de tiempo completo que se recibe cada año, se recibe también material por parte de supervisión, que son los libros de texto, que es el programa de PENCE, que es el programa de APC extra edad, que en el caso de la escuela pues no hay, entonces este... siento yo que por esa parte si sea recibido cierto apoyo, pero por parte del municipio de Venustiano Carranza pues el único beneficio que recibe la escuela es el de desayunos escolares que... pues llevan el desayuno, llevan el recurso hasta la escuela, que ya los padres de familia, la mayoría de ahí pues son de bajos recursos... son de bajos recursos y sí

se les dificulta, eso es la última comunidad de Venustiano Carranza, ya en la línea con Amatenango del Valle, es la última, entonces si este... cuando se necesita algún apoyo por ejemplo para mover a los alumnos, que tenemos algún evento de zona, en este caso el que se viene haciendo ya este... regularmente que es el de evento deportivos corre por parte de los padres de familia o del director trasladar a los alumnos, pero si, no... por parte del municipio no se ha recibido ningún apoyo.

I. en la cuestión de material didáctico, mencionas que has recibido de la supervisión ciertos apoyos ¿cuáles serían estos apoyos que estás recibiendo de ellos?

S1. Pues sería por ejemplo, que es ya una parte de la logística por así decirlo, los libros de texto, ellos nos los entregan, este lo del programa PENCE que ellos nos entregan los libros y en alguna ocasión, que si nos hemos reunido y si se ha platicado sobre algunos temas este... este... de relevancia se podría decir en las escuelas y ha sido algo sencillo pero entre plática ya te sirve de algo no, si retomas lo de ahí ha servido de algo por ejemplo en los consejos que llevábamos los años pasados si nos servía de mucho lo que ahí se platicaba, lo que ahí se exponía, porque ya entre varios compañeros los consejos que llevábamos era siempre de nosotros las escuelas multigrado, unitarias, bidocentes, pentadocentes, que si nos ayudaba bastante, en ver por ejemplo el programa de tiempo completo nos pide a nosotros lo que es la ruta de mejora, entonces, por la problemática que se ha dado en el estado de la cuestión sindical, en muchas escuelas ya no la realiza, hasta la fecha pues ya no se realiza, nosotros si la tenemos que realizar porque es una cuestión de documentos que tenemos que cumplir, entonces la seguimos haciendo, pero ya no se realiza en consejos escolares como tal sino que ya cada director en mi caso pues yo solito hacer mi ruta de mejora y pues entregarla, a los años anteriores que nos reuníamos con la parte de supervisión y las demás escuelas, nos formábamos en equipos y realizábamos nuestra ruta de mejora escolar y pues, sentía yo, siento que

era mejor... que era mejor, se podían resolver más las dudas, se podía dar un mejor seguimiento a la ruta de mejora escolar.

I. ¿Hace cuánto tiempo que ya no tienen juntas de consejo técnico como grupo multigrado?

S1. ¡Mmmm! Ya tiene dos ciclos escolares. De los cuatro años que llevamos en escuela se podría decir que dos... dos ciclos los llevé y los otros dos ciclos siguientes ya no.

I. ¿Cuál es la razón?

S1. La situación sindical porque, sino mal recuerdo, la última vez que nos reunimos en eso, pues había temor a que llegaran y a irrumpir las reuniones de consejo que teníamos y siento yo que por esa razón se dejaron de llevar.

I. Ya tienes en sí una visión muy completa de lo que es la escuela multigrado y de cómo funciona en la zona ¿qué crees tú, en qué crees que te ha ayudado, si has notado que hay mejoras a raíz de que tienes tú los apoyos que mencionas llegan a tu escuela?

S1. Si... hay bastante mejora, desde la parte que es este...en la infraestructura de la escuela, como en el material que nos apoyan y en el aprendizaje de los niños, por qué. Porque ahora si bien sabemos que , para... para hacer algo dentro de la escuela se necesita de recurso, y pues el recurso en la localidad en donde estoy por parte de los padres de familia este... como son de bajos recursos no tenemos ese apoyo... no tenemos ese apoyo. Entonces, el programa que más nos ha apoyado en eso es el programa de escuelas tiempo completo. Porque nos dan cierto recurso en alimentación y recurso en mejoras de la escuela. Desde que es... abarca la cocina, este... abarca para material didáctico del aula y mejoras en infraestructura, entonces... si nos ha servido de mucho ese apoyo porque la escuela está bien, tenemos los espacios bien acondicionados para... para poder trabajar, tenemos dirección, cocina, baños, este... tenemos eh... mobiliario mesas, sillas para que los niños estén cómodos trabajando, tenemos material didáctico , material didáctico que se ha comprado, que no nos los han dado

por parte de secretaría, sino que con el apoyo de ese programa se ha adquirido ese material.

I. Consideras, comparado con una escuela de organización completa y un aula de organización completa que tu aula se encuentra en mejores condiciones con este apoyo?

S1. ¡Eh! Creo que sí, en algunas ocasiones, por ejemplo, o comparándola con algunas otras escuelas que sean de organización completa, pienso yo que, el material que tenemos en algunas escuelas de tiempo completo pues es mejor necesito que algunas escuelas de organización completa.

I. Bueno... la pregunta concreta sería ¿qué pros y contras le encuentras tú a la escuela multigrado?

S1. Bueno ¡eh! Hay mucho de las dos partes, por ejemplo este, que pros se puede hacer, yo siempre en las escuelas que he tenido varios ciclos trabajando, que han sido de organización completa, yo siempre había dicho esto, por qué no juntarse todos los grados y este... la planeación hacerla general, porque si vemos por ejemplo lo que hablaba mucho el plan y programa de la transversalidad, el trabajo por proyectos, si vemos de primer grado hasta sexto grado en los libros de texto, se ven los mismos temas con diferentes grados de dificultad, y que en algunos grado por ejemplo quinto, sexto cuarto, van... van inmersos algunos otros temas pero en sí la mayoría son los mismos. En la escuela multigrado yo tuve esa ventaja de que en nuestra planeación pudiéramos hacer eso, este... ver el mismo tema en los 6 grados con actividades diferenciadas, se puede trabajar bien, se puede este... utilizar mejor el tiempo, utilizar mejor el tiempo viéndolo desde esa forma, pero si... nos encontramos con mucho más contras que pros porque hay... ese ratito mencionaba que tenemos muchos factores que si... el aprendizaje en las escuelas multigrado se ve, a comparación de una escuela que tenga, que todos sus grados tengan docentes, se ve mucho, se ve mucho porque... uno de los factores es este... platicaba ese ratito, la atención, nos cuesta mucho que los niños nos presten atención, porque trabajando de esta forma con un tema en común y actividades diferenciadas en lo que se

empieza a explicar el tema, podemos empezar en primer grado o sexto grado e ir disminuyendo o ir subiendo el nivel dependiendo que temas estemos hablando, mientras se está hablando del tema para dar esta... información a quinto o sexto grado, los niños de primero segundo o tercer grado, no prestan atención a eso o están platicando entre compañeros o están haciendo cualquier otra cosa, se están distraendo, entonces esas actividades que ellos realizan mientras se les está explicando a los otros grados si este... distraen a los demás niños, distraen a sus propios compañeros, ahí en la escuela tenemos dos salones, hay dos salones, hace dos ciclos escolares yo traté de dividir a los niños, cuarto, quinto y sexto en un salón y primero, segundo y tercero en otro salón, pero si se me fue difícil por el tiempo, perdía mucho tiempo en ir a un salón, regresar al otro salón, atender a unos niños, los demás niños llegaban al otro salón que ya habían hecho esto que ya habían hecho lo otro, entonces si se me dificultó, volvimos a regresarnos todos un mismo grupo, entonces, esas estrategias que vamos eh, que vamos tratándolas de darle cierta... cierta... cómo te diré, tratándolas de aplicar en la escuela multigrado, vamos viendo si nos resulta si no nos resulta, vamos viendo los pros y los contras que vamos teniendo dentro de la escuela pero sí, tenemos mucho contras en la escuela multigrado, desde el tiempo, lo que ya te platicaba ese ratito, la asistencia, la asistencia en este caso de los niños no la podría mencionar porque los niños asisten, el 100% de los días que hay clase asisten, por qué, por la comida, la comida que se da por el programa de tiempo completo, entonces, eso es un, podríamos decir, un anzuelo para que los niños vayan asistiendo a clases, este... otra cuestión que se nos da ahí en la escuela es que ahí en la escuela desde que yo llegué ya tenía aproximadamente unos seis o siete años que los niños egresados ya no asistían a la secundaria, terminaban la primaria, esperaban tener una mayoría de edad y se iban a trabajar a México, para ellos ir a trabajar a México lo ven como una meta que ellos se fijan desde pequeños porque sus hermanos, papás, tíos hacen lo mismo, entonces, ahí en esa escuela yo he visto que ese factor es el que... uno de



los que más me afecta, porque los niños lo único que quieren es terminar su primaria y van a la primaria por, una: por recibir la comida, otra, por el programa de prospera, si el niño no está en la escuela pues la mamá no recibe cierto recurso, entonces van a al escuela, siento yo que por esa parte van obligados, ya dentro de la escuela la mayoría de los niños varones son los que más... más trabajo ha costado que entren a cierto nivel de aprendizaje porque solo están ellos ahí en la escuela por terminar la primaria, esperar la mayoría de edad y salirse de la comunidad para ir a trabajar.

I. En esto que me mencionas del nivel de los niños, ¿consideras tú que todos estos apoyos se están viendo reflejados en el aprendizaje de los niños?

S1. Desde cierta forma si, por ejemplo este... en la escuela contamos con lo que es infraestructura, ya lo mencionaba ese ratito, en infraestructura no tenemos una carencia así que sea de prioridad para que el aprendizaje de los niños sea bueno. En lo que es material didáctico igual, tenemos material didáctico para trabajar, tenemos desde máquinas (de escribir), laptops, proyectores, tenemos eso, ya depende por ejemplo de uno como docente las ganas que uno le ponga al trabajo para lograr ese nivel de aprendizaje que deseamos con los niños, este... hay ahora si que, yo veo la educación como esto, un triángulo donde trabaja el docente, alumnos y padres de familia, el apoyo que yo les pido a los padres de familia ahí es el de siempre, apoyarme en la tarea con los niños en las tardes y que por lo menos lean algún texto diario, incluso yo les digo a los padres de familia así de relajo en las juntas, si ustedes no tienen tiempo que porque tienen que hacer la tortilla, el quehacer de la casa, cuidar los demás niños, si ven un rato tele, incluso en los comerciales de la novela que en ese comercial el niño lea una revista, lea un periódico, un texto, lo que él guste pero que ustedes escuchen que lea porque si... en las escuelas multigrado bien sabemos que la lectura y la escritura no se da como en las escuelas de organización completa, en las escuelas de organización completa venimos hablando de que en diciembre, enero, los niños ya están en el nivel de silábicos alfabéticos, ya están

leyendo, ya están escribiendo a un 70 u 80%, y en la escuela multigrado no se da, yo comprobé en el ciclo pasado a los niños que tenía de segundo grado, dos niños de segundo grado tengo el apoyo de los papás que si saben leer y escribir y apoyaban a sus hijos en las tardes, entonces... esos dos niños que tenía ahí, ya ahorita están de tercer grado, esos dos niños en el mes de febrero, marzo ya leían y escribían a un 80% la niña y el niño un poquito menos, un 60, 70%. Pero ya era mucha ventaja que esos dos niños ya me leyeran y escribieran en ese tiempo, porque los niños que no tienen el apoyo de sus padres de familia en primer grado no aprenden a leer y a escribir, en segundo grado les cuesta mucho, a finales de segundo grado, a mediados de segundo grado empiezan a leer y a escribir, pero si este... es lo que más se nos dificulta, que el apoyo en casa pues casi no se da.

I. ¿Ves tú una diferencia entre el apoyo de los padres de familia de una escuela de organización completa a una multigrado?

S1. Creo yo que la diferencia es entre... en el... en la parte de la localidad en que estén, por ejemplo en una ciudad la mayoría de padres de familia saben leer y escribir, aunque no hayan tenido estudios, aunque no hayan tenido la primaria, la misma necesidad de moverse dentro de la ciudad, les hace eso, que sepan leer y escribir, hacer cuentas, y ya pueden apoyar a sus papás, o sus hermanos estudian, llevan una secundaria, prepa, y este... ellos, los hermanos enseñan a los niños, apoyan a sus hermanitos más pequeños. Y en la parte de la localidad en la que nosotros nos encontramos pues no se da eso, por lo regular el papá, los hermanos varones están fuera de la comunidad trabajando, están fuera de la comunidad trabajando, las únicas que se encuentran ahí son algunas hermanas mayores que sean solteras o la mamá, son las únicas personas con las que ellos cuentan para el apoyo, y si la mamá no sabe leer y el niño llega y le dice: sabes que mamá apóyame con esta tarea, y no sabe leer, pues no le puede apoyar aunque ella quiera.

I. cambiando un poquito de tema, bueno... ya me has mencionado que desde tu perspectiva no llevaste una formación que te preparara para ser docente

multigrado, conoces el plan de estudios de la escuela primaria obviamente, ¿consideras que es correcto para la modalidad de enseñanza que tú llevas?

S1. Creo yo que... si nos sirve, en mi caso lo tomo como una guía para la dosificación, los contenidos que hay que ir viendo en cada ciclo escolar. Pero si, no está adecuado para una escuela multigrado, porque desde... incluso para las escuelas de organización completa en el plan vigente, si nos damos cuenta y revisamos, en algunas actividades que nos marca ahí, y nos manda a las páginas de los libros de texto de los niños, no coincide con el número de página, entonces, eh... siento yo que no está adecuado para este... para una escuela multigrado. Hablando de la PEM del plan de estudios del 2005, que es el único recurso que hay para las escuelas multigrado y las guías multigrado que hay por materia, yo me ando guiando de ahí, me guío de ahí para hacer... para ir actualizando la planeación y el plan vigente el 2011, para ir guiándome de los contenido.

I. Veo que conoces bien la PEM 05, la cual fue diseñada para aplicarse junto con el pan de estudios de ese año, las actividades vienen diseñadas para un plan anterior, ¿considerarías tu una opción, una especie de PEM 05 ahora para poder mejorar?

S1. Si, si porque en la PEM 05 nos marca la planeación con tema en común con actividades diferenciadas por ciclo, primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto, y el plan actual, ahora si viene siendo, bien dice la palabra "actual", es el más actualizado que hay, adecuar la PEM 05 tal vez con la misma estructura, haciéndole unas pequeñas modificaciones, pero si actualizada. Actualizada al plan vigente que tenemos, porque si ya hay muchos contenidos que ya... por ejemplo hay lecciones de los libros que ya cambiaron, este... contenidos de algunas materias que ya no se ven por ejemplo en el caso de matemáticas ahorita con el libro de desafíos matemáticos a lo que trae la PEM 05 que te trabajaba con lecciones de matemáticas.

I. ¿Qué crees que se puede mejorar en la educación multigrado?

S1. Que se pueda mejorar... pues creo que todo, todo se puede mejorar si uno se lo propone, pero lo que si tendría un poquito más de inquietud en que se mejorara o que hubiera un recurso más para poder llegar a un porcentaje más alto en lo que es aprendizajes en los niños es, sería en lo que es la lectura, la escritura y las matemáticas, no sé, hacer algo, mejorar la PEM 05, o si ese libro nos sirviera como clave para mejorar eso, pues incluir algunas actividades donde se pueda mejorar eso (Lectura, escritura y matemáticas), la dosificación del tiempo, también es muy importante en la escuela multigrado porque hay ocasiones en que los niños, al dejar actividades algunos niños terminan antes o algunos ciclos terminan antes que los otros y pues no podemos avanzar a otra actividad porque los demás niños se atrasarían o nos llevaría el doble de tiempo, así que ellos tienen que esperar no sé 15, 10 o hasta 20 minutos para... esperar a que sus compañeros terminen y poder hacer el cambio de actividad.

I. Hablando de la política pública que rige la educación a nivel nacional, los planeas de las escuelas normales aquí en Chiapas, como ya me decías tú, se basan del plan de educación normal federal, ¿consideras necesarias o pertinentes algunas adecuaciones al plan de estudios de las escuelas normales?

S1. Ya sabemos que cada plan de estudios que manejamos tarda cierto tiempo, por ejemplo este que tenemos del 2011, ya lleva alguno años que lo implementamos, este... si vemos en las escuelas normales, hasta donde yo he platicado con algunos compañeros, por lo regular casi en ninguna... desde primer semestre se centran en ver lo que un docente va a llegar a enseñar en una escuela primaria, si platicamos con la mayoría de maestros, ellos dicen: yo llegué el primer día a la escuela y no sabía que iba a hacer o no sabía cómo empezar las clases, entonces, creo yo que los cambios en las escuelas empiezan... ellas empiezan a ver no sé... el español y su enseñanza en el tiempo tal. Cómo eran las escuelas antes y cómo son ahorita, haciendo comparaciones y todo eso, pienso yo que tal vez eso sea una pérdida de tiempo, a que iniciáramos el primer semestre, estamos hablando de cuatro

años en una escuela normal, serían ocho semestres, no sé... la escuela primaria tiene seis grados, a ver un grado por semestre, incluyendo sus materias, planeaciones, dosificaciones y pues los últimos semestres globalizar y lo que es la tesis el último semestre que utilizan, entonces, pienso yo que si sería algo que a los estudiantes de las normales les ayudaría mucho porque ahora sí, viendo todo lo que es el plan, conocerlo, por qué los maestros tienen temor a una evaluación, porque no se conoce al 100% el plan de estudios, es muy raro aquel maestro que diga yo si conozco el plan de estudios, lo puedo explicar, puedo... no sé, apoyar a otros compañeros en darles un curso para que lo conozcan, pero la mayoría de maestro pues no conocemos al 100% el plan, entonces, si en la escuela normal se hiciera eso que desde el primer semestre se empezara a conocer no sé, el plan de primer grado, en el segundo semestre el de segundo grado, tercer grado, creo yo que sería darle las herramientas necesarias a un normalista para salir de la normal y tener en mente... conocer ya los seis planes y programa de cada grado.

I. Ya conociendo la situación de la zona escolar, cuyo promedio de escuelas multigrado es mayor a la media estatal de un 70%, ¿Consideras tú que el plan de primaria es el adecuado para este tipo de zonas escolares?

S1. No... no porque como te decía ese ratito, el plan yo veo que no está en sí de cierta forma adecuado para escuelas multigrado, viene el plan generalizado, entonces a un maestro multigrado le cuesta mucho trabajo realizar la planeación porque dependiendo de ese plan, el maestro multigrado para hacer su planeación tiene que tomar libros de primero a sexto grado, estamos hablando de una cantidad de como 40 libros de texto para lograr hacer su planeación.

I. ¿Qué considerarías tú adecuado sugerir en este aspecto?

S1. Pues... sería actualizar la PEM 05. Ahora si que actualizarla porque a mí me ha funcionado las actividades como lo marca la PEM 05, el diseño que traen que es el de tema en común con actividades diferencias, porque te ahorras más tiempo, trabajas bien con los alumnos y ellos no esperan

mucho tiempo para realizar otras actividades, o les puedes incluir algunos otros temas ahí, pero si... pienso yo que sería actualizar ese plan de la PEM 05.

I. Para cerrar podrías hablar sobre el ideal de la escuela multigrado, ¿cómo sería?

S1. ¡Ay! ... pues sería... lo ideal de una escuela multigrado sería... de que... salir y... cómo te explicaría... con un nivel de aprendizaje bueno para los niños, de que este... la escuela multigrado no sé... se le diera más atención por parte de la autoridad educativa, haciendo una comparación con los CENDIs que tenemos acá en el estado, tenemos tres creo... por qué los niños de CENDI salen ya casi leyendo, que el mismo plan que utiliza cualquier institución preescolar, en los CENDIs vemos... tienen al docente y a otro maestro de apoyo en cada salón y en lo que es maternal creo que hasta dos maestros de apoyo, entonces, por qué no retomar eso en las escuelas multigrado, si a veces ponemos o vemos que el tiempo, la inasistencia, el trabajo de la documentación y todo lo que se da en las escuelas multigrado, por qué no por parte de la autoridad educativa no sé, ver de que... la forma de que pueda llegar un asistente o algún otro maestro como apoyo a las escuelas multigrado porque tratamos de sacar la educación a nivel nacional a que siempre esté... o a que siempre compitamos con algunos otros países y que estemos en ciertos estándares pero si bien sabemos que gran porcentaje de las escuelas son multigrados en el país, entonces por qué no poner más atención a esas escuelas.

I. La carga administrativa que acabas de mencionar es fuerte en la mayoría de zonas escolares de Chiapas, ¿Cuál es tu experiencia cómo director de una escuela multigrado y en qué te afecta en lo pedagógico tener ese trabajo administrativo?

S1. El trabajo administrativo se podría decir que es temporal, porque en el caso de la escuela en lo que se refiere a tiempo completo la carga administrativa es al inicio del ciclo escolar que hay realizar cierta documentación que es por ejemplo este... la ruta de mejora escolar, el

llenado de la... las normas que maneja el programa para que la escuela no se dé de baja, donde se les da a conocer a los padres de familia muchos aspectos que tienen que llevar a cabo aquí en la escuela, ahí en la documentación esa nos dice. La carta compromiso para el programa que abarca dos ciclos escolares, por ejemplo, 2017 a 2019 pero cada año la tenemos que entregar, entonces, si la carta compromiso marca que es para dos ciclos escolares por qué entregarla cada año y el informe si nos dan el otro recurso para mejoras de la escuela y material didáctico y lo que es cada bimestre, cada bimestre entregar perfil grupal, concentrado de escuela, bimestre, subir a SAECH toda la información que ahorita ya le aumentaron lo de peso y talla, le aumentan un plan de riesgos en la escuela para protección civil, entonces... de cierta forma todo eso nos afecta porque si es algo de carga administrativa, hay que ver por ejemplo... ver nuestra planeación, ver lo de tiempo completo, documentación que a veces nos piden en supervisión, llenar formatos o asistir en nuestro caso los directores encargados nos atienden en la tarde; lunes, martes y miércoles se encuentra abierta la supervisión por la tarde, nos atienden para entregar documentación, pero si la carga administrativa si se siente un poco.

I. ¿Esta carga administrativa te afecta de alguna manera en lo pedagógico?  
S1. En ocasiones si porque en lo que respecta a tiempo completo a veces nos piden la documentación, vamos la entregamos y por algún errorcito o algo, nos dicen no, no quedó y tienen que regresar y regresar tal día, hay veces que eso detallitos nos hacen faltar a la escuela, y en una escuela multigrado al faltar el director no queda nadie en sustitución de él, prácticamente e cierra la escuela.

Entrevista No. 2

Sujeto de investigación número 2

I. Buenos días profe ¿me puede decir su nombre por favor?

S2. Mi nombre es Bartolo Salomón Penagos Cordero.

I. Gracias ¿en qué escuela se formó como docente?

S2. Bueno, este... mi inicio como docente fue en la escuela normal Lic. Manuel Larraínzar ubicada en la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

I. ¿Cuántos años de servicio tiene?

S2. Pues hasta ahorita tenemos 13 años de servicio.

I. De estos 13 años que lleva usted en servicio ¿cuántos años ha trabajado usted en escuelas multigrado?

S2. Mmm bueno, en un inicio estuve provisional en una escuela completa, a partir de ahí seguí seis años en escuela multigrado y hasta ahora que me tocó igual otra vez multigrado.

I. En esta zona escolar, en la 117 ¿cuántos años de servicio en escuela multigrado lleva usted?

S2. En esta zona es mi primer año

I. en general ¿cuál ha sido su experiencia como docente en la enseñanza en educación multigrado?

S2. Pues la verdad es un poco complicado, ya que cuando nos preparamos en la escuela normal nos dan de manera teórica lo que realmente se vive en la escuela multigrado, entonces... para preparar temas de acuerdo al programa pues se nos hace complicadito, ya dependiendo si hay veces que es un solo maestro en... en... para atender los seis grupo, yo tuve un año así en el cual atendí los seis grupos y la verdad si se me hizo complicado. A partir de ahí estuve cinco años más este... igual en una escuela tridocente donde atendíamos dos grupos.

I. ¿considera usted que la escuela normal lo preparó adecuadamente para enfrentar un grupo multigrado?

S2. No... bueno, para mí no, por lo que allá nos íbamos a prácticas, pero practicábamos en escuelas este... cómo se llama...de organización completa si, entonces no estábamos preparados para atender a grupos multigrados.



I. En esta zona escolar ¿Cuáles consideraría usted las fortalezas de la educación multigrado, fortalezas que tiene el trabajo multigrado aquí?

S2. Bueno... fortalezas puede ser que... al menos aquí el trabajo como equipo que entre maestros nos apoyamos para cualquier problema que surge en cuestión de alumnos, cómo abordar algún tema para... para... con ellos. De hecho nosotros platicamos casi siempre en esa situación, ver cómo resolver esos problemas de manera de que los niños este... en los niños se obtenga un mejor resultado.

I. desde la misma mirada ¿Cuáles serían entonces las debilidades del modelo de educación multigrado en esta zona?

S2. Bueno este... en lo que respecta a eso, nos damos cuenta en los programas que pues vienen para escuelas de organización completa verdad, nunca se enfocan a lo que, cómo debe hacerse en una escuela multigrado, como abordar los temas, cómo este... realizar las actividades de manera este... que...que las actividades tanto en un... de un grupo otro se pueda resolver eso, digamos que las actividades se deben adecuar pues, que sean adecuadas en cuanto al nivel de cada niño ya que dependiendo de un grupo otro no se puede abordar mismo tema con el mismo problema entonces hay que adecuarlo para diferentes... cómo se puede decir, para... no sé... el nivel pue de los niños.

I. Bueno... me habla sobre las actividades y la adecuación de ellas para el trabajo. ¿Qué opina del plan de estudios de nivel primaria actual?

S2. Bueno este... me imagino que debería haber un apartado verdad... para... para escuelas multigrado Y depende también al lugar donde se encuentre, ya que no todos los lugares o el contexto en el que se abordan las actividades son el... el... los mismos propósitos los mismos contenidos, no debería ser así, sino que debería de haber un programa en el cual se pudiera abordar de manera multigrado.

I. ¿Trabajan acá con algún tipo de material especial para atender a los niños multigrado?

S2. No, no, sino que ahorita con los programas que se han abordado pues se han comprado algunos materiales en cuestión de... para mejorar talvez un poco a eso.

I. ¿Cuál es su estrategia para la atención del grupo multigrado? Tiene usted en este momento dos grados a su cargo que son tercero y cuarto. ¿cómo se trabaja con los grupos?

S2. Pues bueno este... la verdad se divide al grupo en cuestión de niños de que van más avanzados Y los niños que no saben leer, si nos damos cuenta del contexto de acá el... repercute mucho lo que es el idioma, la lengua que hablan Y entonces a eso, a veces se retrasa uno en cuanto los contenidos Y el aprendizaje de los niños, entonces en esa situación hay que dividir el grupo.

I. ¿Qué lengua hablan aquí los niños?

S2. Es el Tseltal.

I. Ok... ¿Conoce usted la Propuesta educativa multigrado 2005 conocida como PEM 05?

S2. Mmmm no...

I. Ok... Desde su perspectiva ¿qué habría que mejorar en la zona escolar 117 para que modelo de educación multigrado fuera más eficaz?

S2. Bueno en la zona pues...cursos verdad de algún profesor que nos indicará pasos o que estrategias adecuadas para atender grupos multigrados y eso nos ayudaría para mejorar el nivel de los niños.

I. ¿Tienen apoyo en el aspecto pedagógico de la autoridad, en este caso de la supervisión escolar?

S2. Pues bueno...que digamos así bien el apoyo no... sino que cuando nosotros pedimos algo si... talvez si nos apoyan.

I. Hablando de las autoridades ¿con que apoyos cuentan ustedes por parte del municipio?

S2. Del municipio ninguno.

I. De parte de la autoridad educativo estatal ¿cuentan con algún apoyo?

S2. Tampoco.

I. Desde las autoridades federales ¿reciben algún apoyo?

S2. Si... el programa de tiempo completo.

I. ¿cómo ha influido en la escuela?

S2. Pues ha beneficiado, uno porque se ha visto aquí en escuela que cuando estoy programa de tiempo completo este... los niños acuden más... una por la alimentación ya que el nivel económico de aquí es muy bajo, entonces esto lo ven como un apoyo en el cual los niños vienen a comer también si.

I. ¿A qué atribuye usted que la escuela no tenga apoyo desde las autoridades municipales ni de las autoridades educativas estatales?

S2. Pues pienso que uno de los problemas es que como la comunidad se encuentra algo alejada del municipio pues por ese aspecto pienso que no hay mucho apoyo a que estuviera poco más cerca, de hecho la comunidad pertenece a Venustiano Carranza Y queda más cerca de lo que es Teopisca, no sé si eso puede hacer algún problema.

I. Me mencionan que tienen el apoyo de un programa federal, ¿en que se ha invertido ese apoyo?

S2. Bueno... en la... pues primeramente en la comida, lo que es la alimentación para los niños si...

I. ¿alguna clase de material se les compra?

S2. Si... bueno se les ha comprado lo que es material de cocina, trastes, cucharas si, todo lo que refiere lo que es tiempo completo, la comida pues.

I. Desde su perspectiva, como idealizando a la educación multigrado ¿qué se tendría que mejorar? ¿cuál sería su ideal de la educación multigrado?

S2. Pues este... una sería de los programas verdad...que vinieras más adecuados a los contextos en el que no está, porque no es lo mismo una escuela urbana a una escuela rural Y más si está alejada y es multigrado, o sea, hay mucha diferencia entonces los contenidos no... no se abordan de la misma forma entonces esto podría ser una forma de adecuar los programas para escuelas multigrado.

Entrevista No. 3

I. ¿Cuál es su nombre profesor?

SI3. Mi nombre es José Francisco Coello Trujillo.

I. ¿Cuál es la escuela en la que se formó?

SI3. Es la escuela Normal Experimental “Fray Matías Antonio de Córdoba” ubicada en la ciudad de San Cristóbal.

I. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?

SI3. Actualmente llevo 8 años de servicio.

I. ¿cuántos años ha trabajado usted en escuelas multigrado?

SI3. Mira inicié en esta escuela, llevo ocho años en la misma escuela y es considerada una escuela rural multigrado pentadocente.

I. ¿Ha tenido en alguno de sus ocho años de trabajo a cargo del grupo multigrado?

SI3. No, sólo estoy a cargo de un grupo y la dirección.

I. Desde su perspectiva como directivo ¿cuál ha sido su experiencia en la escuela multigrado?

SI3. Pues de manera general, perjudica como maestro frente a grupo o director encargado si perjudica el rendimiento de los alumnos, porque en varias ocasiones tengo que ausentarme de la escuela por reuniones o por autonomía de gestión para la escuela, para ir mejorando, cuando inicié en esta escuela pues estaba en pésimas condiciones, y pues para ir mejorando se tiene que hacer gestión.

I. hablando de esta gestión ¿cuál sería el apoyo que recibe usted del municipio?

SI3. Del municipio es nulo, ninguno.

I. ¿Y de la autoridad educativa estatal?

SI3. Del Estado tampoco. De hecho el único apoyo que recibimos del estado fue hace ocho años cuando existía el programa de Escuelas de... de... de PROESA, que era escuela siempre abierta el cual lo trabajamos aquí en la escuela, así iniciamos con esa gestión, que era el único programa que nos

autorizaron hace años, trabajamos con ese programa, era trabajar en las vacaciones ya cambio de ese trabajo de 15 días en verano recibíamos un apoyo económico para comprar materiales Y poder mejorar la calidad educativa de los alumnos.

I. ¿En el plano federal reciben apoyo?

SI3. En el plan federal sí, hemos estado el programa Escuelas de excelencia, que es llamado también como la reforma educativa, el cual nos construyeron baños porque aquí en la escuela no habían baños, nos construyeron unas aulas y nos modificaron y remodelaron las aulas ya existentes, porque también ya estaban por caer.

I. ¿Algún otro apoyo que tengan?

SI3. El otro programa en el que actualmente estamos llevando aquí en la escuela es el programa escuelas de tiempo completo.

I. ¿Cómo funciona el programa?

SI3. El programa escuelas de tiempo completo su principal objetivo es mejorar la calidad educativa, para eso cada año nos dan recurso de \$90,000.00, el cual lo invertimos para la compra de enseres de cocina Y material didáctico, Y nos dan un apoyo en dos O tres partes Durante el ciclo escolar para la alimentación de los alumnos. También con el recurso de los \$90.000 se compra lo que es todo el material didáctico Y material tecnológico que son computadoras, proyectores; actualmente tenemos todos los salones con un proyector, una computadora de escritorio, una laptop E impresoras.

I. Desde su perspectiva como director ¿nota usted alguna diferencia en el progreso de los niños del grupo multigrado con respecto a los niños de los grupos monogrado?

SI3. Si, existe bastante diferencia porque cuando un... un docente se enfoca a un solo grupo la atención es de mayor calidad, pero pues nosotros hemos ido trabajando Y con el apoyo de todos Y el apoyo económico que recibimos el programa de tiempo completo pues podemos en ocasiones comprar libros y materiales didácticos para que los niños puedan trabajar más en equipo.

I. ¿existe el apoyo de los padres de familia en la institución?

SI3. El apoyo es dividido, hay como en todos lados, existen papás muy responsables los cuales envían a sus niños todos los días a la escuela Y en todo lo que se les requiere ellos están presentes aquí, Y tanto preocupados por la escuela como por los alumnos.. Como sus hijos para aquellos vayan avanzando. En cambio hay de familia que pues nunca se paran en la escuela Y los niños vienen solitos.

I. Existe el apoyo entre ustedes como docentes para el trabajo que realiza el docente multigrado aquí en escuela?

SI3. Si, nosotros los apoyamos para que se puede sacar trabajo, por ejemplo en el caso del docente multigrado, entre todos tratamos de apoyarnos para que los niños vayan avanzando porque pues aquí hay el problema de la lengua materna, Y también en mi caso como director encargado los mismos docentes me apoyen cuando yo me ausento para no despedir a los niños entonces ellos se hacen cargo del grupo.

I. ¿cuál es la función que tiene la supervisión escolar en facilitar los medios para la enseñanza multigrado aquí en escuela?

SI3. La supervisión escolar no interviene de ninguna manera, Y no es porque ellos no quieran Sino que la parte sindical está muy metido en esto y ellos, de cierta manera limitan a todo curso, taller o capacitación que nos pueden dar a que no se realice.

I. Desde esta perspectiva de la participación sindical, en lo que es la vida de la escuela ¿considera que esto puede afectar a la educación multigrado en esta zona?

SI3. Si, de por si la educación es limitada en esta región, porque los planes y programas no están adecuados a escuelas multigrado Y con la participación sindical las ausencias de los docentes a las escuelas pues hacen aún más baja la calidad educativa.

I. Ya que mencionó los planes y programas estudio ¿qué consideraciones tiene usted del plan actual de estudios de nivel primaria?

SI3. Pues para una escuela Urbana el nuevo modelo educativo está bastante interesante, más que nada por todo lo que se enfoca en la parte socio

emocional pero para la parte rural Y multigrado está un poco desfasado ya que los niños no tienen conocimiento de todas las nuevas tecnologías y de todos los conceptos que dice maneja, Y los libros pues vienen de manera muy avanzada, me gustaría que hubiera libros adecuados para la zona rural multigrado.

I. ¿conoce usted la propuesta educativa multigrado 2005?

SI3. No

I. ¿qué opina del plan y programas estudio de las escuelas normales? ¿considera usted que con ese plan se le capacitó adecuadamente para hacer frente al educación multigrado?

SI3. No,

I. en lo general, ¿qué mejoraría usted del educación multigrado?

SI3. Para mi mejoraría la educación multigrado siempre y cuando hubieran un plan y programa específico, especial para esta región, que los planes y programas fueron regionalizados Y que los libros de texto fueron en base a nuestra región, en este caso por ejemplo Chiapas.

I. Las últimas dos preguntas serían ¿cuáles son las fortalezas del trabajo multigrado en esta zona?

SI3. Fortalezas... pues... le encontraría gracias al programa de escuelas de tiempo completo, que sería una de nuestras fortalezas, que por ser escuelas multigrado Y de alta pobreza, nos mandan el apoyo de alimentación Y de material didáctico.

I. La última de estas preguntas sería ¿cuál es la desventaja de trabajar acá, la debilidad del plan educativo multigrado en esta zona?

SI3. La debilidad de estas escuelas es primero la lengua materna que sería el Tseltal, que para nosotros no estamos capacitados, no dominamos esa lengua, este es el primer problema; Segundo, no recibimos ningún tipo de capacitación, curso o taller por ninguna institución Y más que nada ya esta zona por la parte sindical está todo muy limitado Y si tuviéramos una capacitación para los grados de primero y segundo sería bastante bueno,

creo que una de las propuesta sería que hubieran profesores capacitados para la lectoescritura más que nada.

I. Una última consideración, tomando en cuenta lo que nos menciona que únicamente cuenta con un apoyo federal Durante estos ocho años, ¿por qué cree usted que no se les sábado apoyo por parte del municipio ni de la autoridad educativa estatal?

SI3. Porque al municipio al que pertenecemos somos su localidad más lejana, el municipio es Venustiano Carranza y nosotros somos la localidad de Aguacatenango, que sería la última localidad del municipio y estamos más cercanos a Teopisca del cual tampoco recibió ningún tipo de apoyo Y por parte del Estado porque los recursos los bajan más a las escuelas del centro, las escuelas urbanas.

#### Entrevista No. 4

I. Buenos días maestra, ¿cuál es su nombre?

SI4. Buenos días mi nombre es Jaqueline de Jesús Córdoba López.

I. ¿Podría decirme en qué escuela se formó como docente?

SI4. En la facultad de humanidades, UNACH, en Tuxtla Gutiérrez

I. ¿Cuántos años de servicio tiene?

SI4. Tres años, egresé del 2013, Y de servicio comencé el 2015

I. De esos tres años de servicio ¿cuántos ha trabajado en escuelas multigrado?

SI4. Los tres años.

I. ¿En esta zona escolar cuántos años lleva?

SI4. Dos años.

I. En lo general, podría platicarme con la sido su experiencia en estas escuelas multigrado.

SI4. Bueno eh, pues es muy diferente a las escuelas completas en donde pues cada maestro tiene un total de alumnos a los que atender Y darles el



mismo material educativo, en este caso como es una escuela bidocente está conformada por los maestros, a cada uno le corresponde trabajar con 3 grados, a mi cargo tengo primero, segundo y tercer grado, en mi experiencia le podría decir que no es fácil trabajar con 3° en un mismo salón, son pocos alumnos y pues a cada alumno tiene... así como las escuelas completas, cada uno se va desarrollando de diferente manera, de igual forma en este caso los alumnos... pues es la misma situación, sólo que tienes que dividir tu tiempo para poder darle trabajo a cada uno lo que le corresponde, en este caso las escuelas multigrado tratamos de englobar lo que son los... los contenidos, claro de manera gradual, dependiendo su grado pero que son al final los mismos contenidos. Pero siempre en este caso, aquí en esta escuela hemos detectado que, pues si está un poco en bajo nivel académico, en el aspecto de que pues los niños, pues muchos no saben de 4° o 5°, no saben leer, entonces a veces aunque se maneje lo que son los... nuestra programación de contenidos pues a veces, si tendemos a dejarlos un poquito de lado por el aspecto de que le damos mas prioridad al hecho de que sepan leer y escribir.

I. Me dice usted que egresó de la Universidad autónoma de Chiapas, ¿considera usted que su licenciatura se le dio algún tipo de formación para enfrentar un grupo multigrado, para poder atenderlo?

SI4. , no, en la UNACH es prácticamente pura teoría, te enseñan didáctica, pero no, inclusive no hay mucho trabajo de campo, solamente salimos cuando es el servicio social, pero de ahí casi no contamos con muchas prácticas, en cuestión de formación de multigrado pues no, hasta que empezamos a laborar fue cuando empecé a tener contacto con este tipo de contenidos.

I. ¿Qué opina del plan y programa de estudios de nivel primaria actual?

SI4. Pues este... el programa actual de primaria, pues ahorita, se supone que lo cambiaron, que cambiaron algunas cosas... algunas formas de... algunos contenidos perdón. Este, yo considero pues que está bien, pero si en algunas cosas, en cuestión de las escuelas multigrado si tendría que

haber otro tipo de material para que este.. para que se pueda trabajar... para que se pueda trabajar mejor con los alumnos, porque está prácticamente globalizado Y debemos tomar en cuenta que no todas las zonas, comunidades o urbanas están en el mismo nivel.

I. La última propuesta del gobierno para atención escuelas multigrado se conoce como PEM05, ¿la conoce usted?

SI4. No

I. ¿trabaja usted los ejes transversales aquí en escuela, O sea, con un solo contenido enseñar distintas materias y a distintos grados?

SI4. Si

I. Trabajan en colegiado?

SI4. No, cada quien se hace cargo de sus tres grupos.

I. Desde su perspectiva ¿qué habría Que mejorar en el plan de estudios del nivel primaria actual?

SI4. Pues... en cuestión de los ejes están bien, pero este... como te comentaba, sería cuestión de... tanto el contenido no, no mejorarlo, sino que creo que cada... debería de haber más atención a este tipo de escuelas para que cada maestro pudiera tener un poquito más de conocimiento para poder crear sus propios programas de acuerdo al nivel de sus alumnos.

I. OK, en la parte de los apoyos que pudiera recibir la escuela ¿reciben algún tipo de apoyo de las autoridades municipales?

SI4. No. Ninguno.

I. ¿del gobierno del estado?

SI4. Tampoco.

I. ¿de carácter federal?

SI4. Ahí sí, tenemos el programa de tiempo completo, el programa de tiempo completo son apoyo económico que beneficia los alumnos, en este caso se apoyaba destinado para alimentación, este apoyo este... viene cada seis meses Y se tiene que proporcionar a cada niño, cada niño le corresponde aproximadamente \$15 diarios, Y ya nosotros nos encargamos junto con los padres de familia, nos ponemos de acuerdo para que las señoras apoyen con

la labor de los alimentos, ya nosotros les proporcionamos... les facilitamos el dinero o lo que se vaya ocupar para el desayuno.

I. ¿Han comprado algún tipo de material didáctico para los niños con este tipo de apoyo?

SI4. Si... este... en este caso ese dinero va destinado para alimentación, Hay otro apoyo que es para material didáctico, este... no recuerdo bien en este momento como se llama... eres otro apoyo que es únicamente para material didáctico Y si lo hemos utilizado en eso.

I. ¿De qué manera repercute este apoyo en el aprendizaje de los niños? ¿si ha notado mejorías?

SI4. Si... esta comunidades este... es pobre se podría decir no... eh, los niños aquí de alguna manera como que, algunas veces vienes desayunados a veces no, a veces trae su desayuno pero es... no es balanceado como debería ser la alimentación de un niño pues, entonces cuando se les da su desayuno, pues ellos hasta se les ve más contentos, trabajan mejor, si ha existido mejoría en los niños.

I. De los apoyos federales que reciben ¿tienen alguna partida destinada para capacitación de los docentes?

SI4. No, es únicamente para alimentación y material didáctico, y a veces de lo de alimentación a veces por parte del programa... a veces cuando lo dan fuera de tiempo nos piden que el dinero se gaste, si ya no hay tiempo para alimentación por el ciclo escolar este... sería este...en alguna remodelación de la escuela.

I. En cuanto a la administración de estos recursos, obviamente se requiere de algún tipo de comprobación, de trabajo administrativo posterior, este tiempo que le dedican a la comprobación de los recursos y a la entrega de documentación en supervisión, ¿afecta de alguna manera a la educación de los niños de acá de este escuela?

SI4. Si, afecta porque se supone que tenemos determinadas horas y días que tenemos que cubrir al año, está el calendario de 185 días Y estar calendario de 200 días pero pues... en este caso como son escuela bidocente

pues solamente estamos dos personales, y por documentación o trabajo de tiempo completo a veces si tenemos que faltar , pues ahí es donde.. de alguna manera... no estamos completando el tiempo que debería de ser para los niños, Y si lleva tiempo también, de alguna manera el hecho del desayuno... es parte del recreo también, pero pues siempre se tarda un poquito en lo que se les sirve la comida... todo, no es el mismo tiempo lo que se les da de recreo normal.

I. En lo referente a los padres de familia ¿cuenta con el apoyo de ellos aquí en escuela para el funcionamiento, del trabajo extra clase? ¿cuentan con el apoyo de los padres de familia?

SI4. Este... los padres de familia siempre en las juntas, las reuniones que hacemos les hemos manifestado esa parte, de que pues ellos les ayude a sus hijos a... en este... en la realización de sus trabajos, sin embargo pues a veces no podemos contar tanto con ellos o sea, lo poco que les pueden ayudar si, pero no tanto porque también hay padres de familia que no... no saben leer también o no saben escribir, entonces prácticamente la mayoría es... está... la mayoría de la carrera está para el docente.

I. Desde su perspectiva ¿cuál sería el ideal de la educación multigrado en la zona escolar 117? ¿Qué habría que mejorarle? ¿cómo se imagina usted un funcionamiento idóneo de estas escuelas?

SI4. Ok bueno, ese rato te comentaba acerca de mi experiencia, que no es fácil realizar la programación de contenidos de acuerdo al nivel de los alumnos, lo ideal sería este... crear algún tipo de reuniones en donde los maestros que son de escuelas multigrados pudieran dar opiniones y propuestas para este... crear un programa de contenidos, porque a veces nosotros tenemos esa facilidad de decir “este contenido lo trabajo de una manera, cada quien elige sus actividades, sin embargo puede ser que mis actividades no funcionan en escuela y que funcione en otra escuela, me imagino que el hecho de compartir contenidos, actividades, formas de trabajo, eso nos ayudaría más a poder dar un mejor desempeño con los alumnos.

I. en estas reuniones de las que tú nos platicas, de las que nos hablas ahorita ¿tienes conocimiento si se han realizado o se realiza actualmente en esta zona, algún tipo de consejo técnico con la supervisión escolar?

SI4. Actualmente no, no se realiza ninguna reunión.

Entrevista No. 5

I. Buenos días profesor, ¿cuál es su nombre por favor?

SI7. Mi nombre es José Audelino Pilicastro Alcázar

I. ¿Cuál es el cargo que ocupa usted en esta escuela?

SI7. Yo funjo como director encargado

I. ¿cuál es la escuela de la cual usted egresó?

SI7. De la escuela normal experimental de San Cristóbal de las Casas

I. ¿cuántos años de servicio tiene usted?

SI7. Tengo aproximadamente 14 años con este.

I. De esos 14 años ¿cuántos años ha trabajado en escuelas multigrado?

SI7. Serían dos años con la escuela estoy acá a cargo y serían uno... como unos tres años que estuve trabajando en multigrado en otra zona, no acá.

I. En lo general me puedes platicar ¿cuál es su experiencia en las escuelas multigrado?

SI7. Pues en primera parte es un trabajo muy complicado porque tiene que... la relación con los mismos alumnos es difícil porque son de primero a sexto, es eso... Y en cuanto a la realización de contenidos es difícil, pues la correlación de contenidos en todas las materias, entonces lo que se puede ir trabajando es algo que se puede... algún contenido que se puede ver en primer y segundo, si es numeración en primero pues sería conteo, quinto, sexto o tercero sería sumas este... no sé... contar más números... del 1 al 10, del 1 al 100, eso... es un trabajo no muy efectivo porque este... pues la relación en cuanto a la experiencia pues no... no... no hay mucho resultado. Entonces realmente se ve lo básico, lo que es español, sumas, restas; en

español que aprendan a leer y escribir qué es lo básico, eso sería alguna experiencia que he tenido yo en multigrados.

I. ¿considera usted que existe una diferencia entre las escuelas multigrado y las escuelas de organización completa?

SI7. Si, una diferencia muy notable, hace dos años, estuve trabajando tres años en Teopisca en una escuela completa y si se ve la diferencia en cuanto al aprendizaje de los mismos niños eh, lo que sepan, por ejemplo aquí se les preguntaba de algún animal en primer grado y no conocen algunos animales, entonces hay mucha diferencia, aparte de que la comunidad es un poco... no hay muchos medios de comunicación como Sky, wifi, celulares, desconocen mucho de muchas cosas, un ejemplo es ese que se les pregunta de algún animal y no lo conocen.

I. ¿Qué opina usted del plan y programa de estudios de la escuela normal? ¿considera que le dio las herramientas necesarias para trabajar y enfrentar un grupo multigrado?

SI7. Eh... en la escuela normal se trabajaron la correlación de materias, pero no es lo mismo llevar la materia... las materias de historia, geografía, Matemáticas, Español; porque eso realmente no nos enseña a cómo enseñarles a los niños si, es... es... es muy vago porque la experiencia de las personas la van adquiriendo a través de lo que van realizando como... como... hacia el trabajo que se va haciendo dentro de la escuela, salimos de la normal y pues es más tranquilo, no estás en la situación en la que dices ¿cómo le enseño a este niño a leer? o ¿cómo le enseñó a sumar? Sino, como es práctico, como es mas este... de información, no tanto de práctico, pues es menos no... tal vez con las pláticas que vamos llevando dentro de la normal aprende uno, pero realmente no es lo suficiente, eso es a través del trabajo de cada uno se va... va uno aprendiendo como ir enseñándole a los niños.

I. ¿Qué piensa usted plan de estudios de nivel primaria actual, lo considera adecuado para trabajar en una escuela multigrado?

SI7. El plan de estudios actual de... que estás ahorita eh... como primaria Y trabajarlo en multigrado pues creo que no... no es muy... correlacionado eh... porque no... no viene mucha relación en cuanto a los diferentes grados que hay... primero y segundo trae diferentes cosas, tercero y cuarto y quinto y sexto no viene... no hay una correlación pues... adecuada, de hecho no creo que exista esa correlación, si vienen temas pero no viene una correlación.

I. ¿conocen la propuesta educativa multigrado del 2005?

SI7. Mmm... ¿2005? Ehhh... la verdad no tenemos conocimiento del 2005.

I. En el trabajo interno, aquí de los compañeros, ¿existe el trabajo colegiado que pueda ayudar a sacar de problemas o beneficiarle al docente que atiende el grupo multigrado, tienen alguna estrategia de apoyo hacia él?

SI7. En sí, realmente la estrategia de apoyo al maestro... no hay, pero sí se ha platicado como se ha trabajado, como él puede hacer actividades, con las mismas este... con los mismos trabajos de los demás compañeros que han estado en 5° y 6°, no hay un trabajo en sí, sino es como una plática y como una guía decir bueno... no sé... trabaja en 5° algo más sencillo y en 6° pues trabaja el contenido.

I. Desde la supervisión, del trabajo de apoyo técnico pedagógico de la supervisión ¿qué sugerencias al recibido para el trabajo multigrado?

SI7. De parte de la supervisión, pues es lo mismo, no hay un trabajo colegiado, no hay un trabajo que puedas decir este... maestro, director, igual los encargados de nuestra supervisión, no hay un trabajo realmente en si, si no es comentarios, igual tener alguna duda, sólo es una como plática, ayuda, una plática ayuda no es tanto como... como realmente estructurar un trabajo en sí, para echarlo andar al grupo, y pues no hay eso, sólo es una... como pláticas.

I. ¿Existe en la zona escolar establecido el funcionamiento de un consejo técnico multigrado?

SI7. Dentro de la zona escolar no hay, que yo sepa no tenemos un multigrado de colegiado, todo es este... en conjunto. Como hay más

escuelas... las escuelas de multigrado, pienso yo que no le han dado la importancia que debe tener, por eso no hay... los mismos compañeros como nosotros pues estamos trabajando cómo podemos trabajar, como vayamos entendiéndole más o menos.

I. En cuanto a las tareas administrativas del escuela ¿Cree usted que afectan de alguna manera el aprendizaje de los alumnos?

SI7. La carga administrativa como director afecta en cuanto al desarrollo del grupo que tiene el encargado, lo que es en dirección, porque se tiene que ser papeles, se tiene que llenar se tiene que buscar, se tiene que dar vueltas, la verdad es un poco pesado porque si se descuide el grupo por lo que es administrativo, si se descuida, no hay beneficios.

I. Cambiando de tema, pasando a la cuestión del apoyo que recibe la escuela, ¿la escuela cuenta con algún tipo de apoyo de carácter municipal?

SI7. Municipal no hay, qué digamos que el municipio nos haya apoyado o haya apoyado a la escuela, en cuanto a la estructura, en cuanto a que venga alguna dirección de protección civil o alguna cosa social no hay, mucho menos cultural y tampoco mucho menos de apoyo, la escuela aquí cuenta con otro tipo de apoyo, de gobierno se puede decir.

I. O De carácter estatal ¿tienen algún tipo de apoyo?

SI7. Estatal... no se si... no... no hay.

I. ¿Y federal?

SI7. Federal... pues creo que entra lo que es tiempo completo, si.

I. ¿Cómo funciona en la escuela el programa de tiempo completo?

SI7. La funcionalidad que tienen tiempo completo eh... viene por... bueno... en lo que he estado ahorita, se da el recurso, se da de comer, Y alguna parte que es destinada para construcción, que el mismo proyecto nos da esa apertura para construir alguna cosa, mejorar alguna cosa dentro de la escuela en relación a alimentación, lo que es este... comedor, cocina y pues baños, para que tengamos la limpieza y pues este, se pueda atender, por eso se llama alimentación, para que podamos atender a los niños, aquí tiene la funcionalidad bien porque se les da de comer a los niños, Y se les puede



apoyar en eso, la escuela es grande y cuenta con los espacios correspondientes a lo que es comida que son cocina y comedor.

I. ¿Piensa usted que este apoyo en particular ha mejorado el rendimiento de sus alumnos?

SI7. En sí el mejoramiento de los alumnos no. Eh... bueno... tiene un poco de mejoría porque en relación cuando hay comida hay un mayor número de asistencia de los niños, pero verdad, eso no quiere decir que haya mejor aprendizaje sobre ellos, Sino que es un apoyo más de alimentación de nutrición, que estén nutridos, que estén mejor, en realidad el programa pues no no indica, no hay un indicador que diga ya llegaron los niños o ya está el programa, ya está la comida y digamos que están aprendiendo más, sino que pienso que es un programa más para que ellos tengan una mejor alimentación, una mejor nutrición.

I. ¿Existe una relación de apoyo de los padres de familia con ustedes los docentes aquí en la institución?

SI7. Relación de apoyo no es, la única funcionalidad que es... en cuanto a nuestro comité, que son tres comités: el de alimentación, el que cuida el dinero del alimentación y pues nuestro comité de padres de familia, pero sólo son un grupo de nueve personas, tanto así como apoyo no, si hay algo descompuesto aquí en la escuela, se descompuso la llave, hoy no hay luz, o hay una fuga por ahí, hay una puerta chueca, es la única funcionalidad que tiene nuestro comité dentro de la escuela, así apoyo de alguna situación social no hay, mucho menos cultural.

I. En lo referente a lo pedagógico, ya dentro del aula ¿los padres apoyan a sus hijos en la realización de las tareas Y de las actividades distintas a quién escuela?

SI7. Es muy difícil el apoyo de papas en cuanto a relación de uno como maestro que pueda decir por ejemplo, yo estoy trabajando primer grado y no hay ese apoyo por ejemplo de que: a ver papas ayuden a repasar a sus hijos. No hay ese apoyo, tampoco y apoyo de que quiera comprar un material, lo poco que se les pueda dar de aquí escuela pues es eso, o lo que

viene de materiales de... los materiales que da el gobierno, sólo eso... eso es lo que compran y de ahí lo único que se les puede pedir son unas copias, unas carpetas o unas cartulinas, etcétera. Pero en sí no hay ese apoyo, no hay un apoyo económico, son pocos los papás en sí, voy a decir también que si hay papas que se preocupan por la responsabilidad de los niños y el apoyo que uno como maestro pueda pedirles a los papás, pero hay menos papás que puedan apoyar y más papas que no apoyan.

I. Estamos entrando en la parte final del entrevista, quisiera saber desde su perspectiva ¿cuáles cree usted que serían las fortalezas y las debilidades del modelo de educación multigrado en la zona escolar 117?

SI7. Bueno fortalezas eh... podemos decir que... ¿bueno... puedo hablar de mi escuela profe?

De mi escuela puedo decir que aquí se trabaja de primero hasta cuarto en un grupo, después se une el quinto y sexto, entonces se deja por regular el último grado de multigrado, para que haya un mayor conocimiento de contenidos, pero también como es una comunidad donde no hay mucho aprendizaje Y tampoco mucho apoyo de los papas es realmente es un trabajo que cuando el profe de quinto y sexto hacia dentro del multigrado... eso quiero decir... es una ventaja verdad... una fortaleza de la escuela pero hacia ese grado de multigrado, que ya llegan recorriendo un grado diferente y llega a quinto y sexto, eso sería una fortaleza, pues en desventaja o este... algo que no sea fortaleza en lo que es multigrado pues que algunos niños realmente no llega sabiendo ni contenidos, ni... con decirle que algunos no saben ni leer ni escribir si... no tanto por la situación, sino que algunos niños pasan todo el año, vienen 2 o 3 veces al año, sólo vienen cuando hay comida después se desaparecen, muchos se van ayudar a la tapisca, van a ayudar a cortar frijol, van a ayudar a cortar maíz, realmente no llegan con eso... con una fortaleza, Sino con una debilidad a lo que es multigrado a quinto y sexto... no hay en si una fortaleza en cuanto a eso.

I. Por último, desde su perspectiva ¿qué habría que mejorar en el modelo de educación multigrado? ¿cuál sería el ideal del funcionamiento de la escuela

desde su pensamiento? SI7. Bueno pensándolo en lo que es este multigrado, sería eh... en si tener un... yo digo un como... una guía, a veces los demás grados pues trabajamos con un contenido, trabajamos con una planeación pero sólo de un grado. Y cuando llegamos a este grado que es multigrado de quinto y sexto pues realmente estamos perdidos porque a veces los maestros trabajaron contenido de quinto y no muy le sirve a sexto, o trabajan un contenido de sexto que a veces los de quinto no muy la entienden, entonces yo creo que eso es lo que no muy corresponde al multigrado sino que tuviéramos no sé... una planeación, de hecho es una planeación no sé profe, que se pueda hacer o que se hace y que se una planeación que ya esté, lástima que en estos años han cambiado eh, ya ve que han ido cambiando la reforma educativa, ha venido cambiando pues contenidos, libros y no hay una continuidad de lo que realmente quiere uno que el niño de quinto y sexto salga aprendiendo, ahí por ahí... siempre los de quinto y sexto están revueltos en cuanto los contenidos, en cuanto al aprendizaje, a veces algún compañero puede trabajar más los contenidos de quinto grado por la misma situación de los niños que no vienen aprendiendo bien los diferentes grados, pues trabajan quinto para ir saliendo, otros trabajan con sexto igual para ir saliendo, y entonces los de quinto año pasan a sexto haciendo lo mismo, entonces ya como que se aburren y se desesperan o ya están inquietos, yo creo que lo que a mí me beneficiaría para la situación del multigrado de quinto y sexto sería una correlación de contenidos que hubiera y pues una planeación de contenidos en diferentes materias, este... se me fue el avión ¿cómo se dice?

#### I. Transversalidad

SI7. Exactamente, que haiga de español, de matemáticas , de ciencias naturales, geografía y de historia, que en un tiempo, o sea... que en un día diga vamos a ver un tema general verdad... y de ese general que se de español y matemáticas... realmente aquí en la escuela, le voy a ser sincero profe, multigrado... multigrado, lo podemos decir que es multigrado quinto y sexto pero pues más se trabaja español y matemáticas, ya lo de historia

geografía es lean, copien, hagan unas preguntas no hay esa transversalidad que se le puede realmente dar el multigrado que es quinto y sexto.

I. Por último. ¿Considera usted que su planta docente, sin importar quien atiende el grupo multigrado, se encuentra capacitado para atender en un futuro un grupo de estos?

SI7. Realmente le voy a ser sincero profe, no estamos capacitados, no hay una capacitación desde antes si, el detalle es que no tenemos nosotros como zona no hay un multigrado, un colegiado de multigrado se puede decir, y realmente venimos acá y el que le toca, sinceramente se lo voy a decir profe, le toca quinto y sexto pues, como le digo al principio tenemos que ir preguntando no, profe que vamos a ver, o los demás compañeros van preguntando profe en que va usted, pues no... hay que ver más español y matemáticas, enfócate más a sexto porque ya vas a salir, no hay eso de que Mira ve llevándolo con español con quinto y sexto V llevando tus temas en transversalidad, Sino más que nada como le había dicho ese rato con comentarios, con opiniones, con colegiado dentro del escuela Y más que nada con un comentario o con un consejo, pero en si no hay una... algo que digamos que hay realmente una estructuración que se le puede decir al profe verdad... yo como director le puedo decir al profe cuando dice: profe que no puedo avanzar con un contenido, yo lo único que le puedo sugerir al profesor de multigrado, pues es que: véalo, véalo, ahí como vayamos avanzando, o usted vaya avanzando, pues usted tiene que ir, porque no se puede exigir algo que no hay, simplemente esa profe.

I. Por último, ¿cuál fue criterio para asignar el profesor que se encuentra actualmente atendiendo el grupo multigrado?

SI7. El criterio selección para seleccionar al maestro de quinto y sexto grado, fue porque el profe de realmente esos años de experiencia ha trabajado más con quinto y sexto por eso se le dio la anuencia, o él dijo: profe yo he trabajado más con quinto y sexto entonces yo voy a atender quinto y sexto, es por eso... no... realmente no se dio una de decir: compañeros quién sabe trabajar multigrado o quien sabe utilizar más estas herramientas para

trabajar en quinto y sexto, sino que el mismo profesor como ha trabajado más en quinto y sexto se le dio de esa manera.

Entrevista No. 6

I. Buenos días, nos encontramos iniciando la entrevista a nuestro sujeto de investigación número 8, la primera pregunta sería ¿profe cuál es su nombre?

SI8. Agustín García Damián.

I. ¿Cuál es la escuela donde estudió, donde se formó como docente?

SI8. En el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, Salazar Narváez

I. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?

SI8. De base tengo 3 años de servicio, como interino llevo 7 años.

I. ¿Cuántos años ha trabajado en escuelas multigrado?

SI8. 4 años.

I. En esta zona escolar en específico, ¿cuántos años lleva trabajando en escuelas multigrado?

SI8. Dos años

I. ¿Qué opina usted del plan de estudios de la escuela en la que se formó? ¿cree usted que le preparó adecuadamente para hacerse cargo de un grupo multigrado?

SI8. En si el plan es muy diferente la formación al trabajo docente, como nos formaron nos dieron algunas herramientas de cómo trabajar, mas no vimos contenidos directos o concretos del plan y programas que tenemos actualmente, nos dieron nada más, le digo, algunas herramientas nada más, o sea, no nos dijeron esto vas a ver en primero, segundo, tercero, cuarto grado, porque jamás lo vimos, nos dieron nada más las herramientas y en cuestión del plan no lo tocamos.

I. ¿Tuvo usted algún acercamiento mediante algún tipo de prácticas a lo que es la enseñanza en educación primaria?

SI8. En sí no, nos mandaron a escuelas secundarias, como observadores nada más, nunca nos pusieron frente a grupo, nomás nuestras prácticas eran de observación meramente.

I. ahorita que está atendiendo el grupo multigrado, ¿Qué dificultades encuentra usted al trabajar con dos grados en un mismo salón?

SI8. Las dificultades si es en el ambiente escolar, eh... aquí estamos en una zona rural, el primer obstáculo que tengo es que no todos aprenden al mismo ritmo, algunos son más lentos, eh... en los contenidos pues nos atrasamos porque no hay una comprensión, una aprehensión de los contenidos de todos por el mismo... le digo... el entorno acá, le digo, la marginación, la pobreza son factor, la lengua, que es otro... no obstáculo, pero si dificultad que nosotros, bueno yo en sí no sé, me gustaría si saber alguna lengua para poder entenderles y explicarles ahora si, con su propia lengua materna pero es difícil, en cuestión de contenidos no es difícil porque hay algunos temas similares entre quinto y sexto que se pueden abordar en una misma clase, en cuanto a contenidos. Porque en algunos temas vienen parecidos, no en todas la materias, en algunas vine ahora si, temas similares que se pueden abordar, en cuestión de por ejemplo de las matemáticas las abordo de manera, ahora si, un mismo tema pero de lo más fácil a lo más, ahora sí, complicado. Sería eso.

I. ¿qué estrategia utiliza usted para trabajar con los alumnos en un tema en específico o los trabaja de manera separada del resto de las materias?

SI8. Las materias a veces le digo las trabajo de manera, se puede decir transversal, que hay temas le digo, similares, parecidos o algunas materias las trabajo de manera, ahora sí este... particular, las dos materias o tres materias que se pueden unir en un mismo tema, las enlace Y bueno doy el tema.

I. ya que toca el punto de los ejes transversales ¿conoce usted la propuesta educativa multigrado 2005?

SI8. ¿multigrado 2005? No, para qué se lo voy a negar

I. ¿Qué opina usted del plan y programa de estudio de nivel primaria actual?  
¿Cree que es adecuado para ser trabajado en escuelas multigrado?

SI8. Este... yo creo que no, que no está tan adecuado porque son temas diferentes, cada grado tiene sus características Y aquí en cuestión de multigrado deberían de compactar más las materias o... o los momentos evolutivos de los niños, por ejemplo los que no saben leer no sé... en primero o segundo grado o tercero no sé, dependiendo de las características de la región. Tener ahora sí un modelo para ese grado y ya pa los que saben leer pues ya otro modelo, porque no es lo mismo ahora sí, nos plantean un tema por ejemplo un plan para primer grado y para segundo y pues la verdad no se lleva acabo al 100% porque es mmm, tal vez no tan complicado sino que se debe contextualizar más los programas al medio que nos encontramos porque aquí le digo, la cuestión geográfica por la zona que nos encontramos es muy difícil que comprenden algunos términos los niños, y ahí empezamos mal al no entender algunos términos que nos marca el programa.

I. En cuanto esta comprensión de sus alumnos ¿existe algún tipo de apoyo en lo pedagógico, fuera de aquí de la escuela, en las tareas por parte de los padres de familia hacia sus hijos, nota usted que hay este apoyo?

SI8. Pues para empezar aquí le digo en la cuestión de los papás, la mayoría no sabe leer ni escribir, Y ahí es un gran problema el que no los apoyan. Lo que yo les digo es que si tienen hermanos o hermanas en secundaria o prepa... bueno supongo que ya sabe leer y escribir, que los apoyen, pero con los papás concretamente la mayoría no saben ahora si leer y escribir y es nula la participación de los papas con respecto a los hijos.

I. Continuando con esta cuestión de los apoyos, ¿tienen ustedes algún apoyo de carácter municipal, ya sea pedagógico, financiero o de infraestructura, les apoya el municipio con algo?

SI8. Aquí no, económicamente no, nada más le digo en eventos que hay, como el día del niño que regala juguetes o el día de las madres lo que tenga que regalar, pero así concretamente a la escuela, está deslindado el

municipio con estos apoyos directos, por ejemplo mobiliario no sé, estructuras que hagan falta pues no, no hay apoyo.

I. ¿De carácter estatal tienen algún apoyo?

SI8. No, tampoco, que yo sepa no.

I. ¿Y de carácter federal?

SI8. El programa que está el de escuelas de tiempo completo,

I. ¿Cree usted que este apoyo se refleja en una mejora en el aprendizaje de los niños?

SI8. En cierto sentido sí, bueno se va a parecer, ahora sí, curioso (risas)... porque vienen... porque hay un incentivo pues vienen a la escuela, yo he estado en otras escuelas multigrado y faltan semanas, meses, porque no les motiva nada, la escuela no, no sé, no es su prioridad, Y si van es por los programas sociales, desafortunadamente el gobierno los ha mal acostumbrado de que si estudias te pago, Y por eso creo que la obligación es más por los programas que por aprender, o sea, hay un mal enfoque ahí de la sociedad ahí en cuestiones... tal vez... no sé si sólo en las zonas rurales pasa que más van por el interés de los programas que por aprender, Y ahí es el problema, digo yo medular, porque se ve reflejado en el aula.

I. ¿podría usted decirme si tiene alguna fortaleza o debilidad la aplicación del modelo multigrado aquí en esta región?

SI8. El modelo multigrado si... hay características que si apoya, ahora si al trabajo docente, que si son este... útiles, pero como vuelvo repetir aquí, creo que John enfoque más que tienen los papás con respecto a la educación, es más social, creo que eso va a seguir existiendo mientras no haya un interés por parte de papá, menos va a haber por el alumno y bueno pues... la estrategia si se implementa y pues ahí vamos caminando.

I. ¿y debilidades?

SI8. Si, le digo con respecto a la... al multigrado pues de que ... no todos aprenden al mismo ritmo, algunos por... desde casa no hay el apoyo, algunos ahora sí están alfabetizándose, todavía están en ese proceso que



deberían de ver desde preescolar y aquí por lo que se ve desde preescolar no le ponen interés, se ve luego cuando bien los niños aquí en la escuela.

I. Por último profe, para terminar, desde su perspectiva ¿cómo sería el funcionamiento ideal de una escuela multigrado? ¿qué habría que mejorar? ¿qué podría hacer que la escuela multigrado funcione mejor?

SI8. La escuela multigrado bueno, yo lo he propuesto pero nunca lo hemos trabajado, por ejemplo separar a los niños alfabetizados y no alfabetizados, en que grados de comprensión o de avance van, enfocarlos en tres grupos, y enseñarles los contenidos que se le debe dar al niño, porque de cuarto que no sabe leer, de tercero, pues deberían estar en primero porque es ahí donde se aprende a leer, o sea, de llevar un... un... un plan para ese tipo de alumnos, independientemente del grado en que estén para que se alfabeticen porque de qué que salgan de la primaria si no sabe leer y escribir. Y ponerlos en grupos con los contenidos adecuados porque en sexto y quinto grado enseñamos contenidos y si no sabe leer como van a comprender ahora si un problema matemático si no saben leer.

#### Entrevista No. 7

I. Nos encontramos iniciando nuestra entrevista con el sujeto de investigación número 5, buenos días profe ¿nos podría dar su nombre por favor?

SI5. Buenos días profe , mi nombre es Juan Carlos Vázquez Espinoza

I. ¿en qué escuela se formó como docente?

SI5. Bueno este... yo soy egresado de la escuela normal rural Mactumatzá.

I. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?

SI5. Bueno... soy egresado del 2014, ya estoy entrando se puede decir a los cinco años de servicio, todavía muy corto.

I. De estos años de servicio ¿cuántos ha trabajado usted en escuelas multigrado?

SI5. Bueno este... en esta escuela Rafael Ramírez en la primera vez que estoy ejerciendo este trabajo en lo que es multigrado, siempre estado en lo que es este... escuela de organización completa. Es mi segundo ciclo en esta escuela.

I. Hasta el momento ¿cuál es su experiencia en esta escuela como maestro multigrado?

SI5. Bueno... este... como todo normal... siempre en las normales nos enseñan cuando nos están formando que no siempre vamos a encontrar escuelas completas, sabemos que nos iban a mandar en escuelas de multigrado, en la cual este nos formaron también para eso, pero no es lo mismo ver en teórico que en lo práctico, ahorita se puede decir que son dos años que estoy acá en esta escuela y trabajar con los niños no es lo mismo tener sólo un grupo, quizás puedo tener 34 niños, pero son multigrado, están de primero a sexto grado, es un poquito complicado trabajar con ellos por los trabajos que se les tiene quedar pues, ah que estar en un solo grupo... póngase sexto, puedo tener esta 40 niños pero puedo trabajar con ellos porque son de un solo grado.

I. ¿considera usted que el plan y programa de estudios del escuela normal le dio las herramientas suficientes para poder enfrentar un grupo multigrado?

SI5. Pues sí... la verdad si... si... si... a mí si me las dieron y a todos los compañeros que estuvieron, pero el problema es, haga de cuenta, que hay a veces maestros que... que no queremos trabajar tal como es, o en pocas palabras flojeamos pues, se puede decir o porque... tenemos que hacer una planeación en la cual salga adelante pues los niños, porque si no hacemos eso tampoco este... ¿como van aprender los niños? Para darle seguimiento porque multigrado ya es totalmente diferente en el aprendizaje de los niños, donde tienen que trabajar el monitoreo, el que sabe le ayuda un poquito al otro, ver qué viene algún niño, no sé... Y el otro tampoco, la verdad si... si no sirvió mucho, nos sirvió mucho porque es una experiencia que nos han dado, lo contrario a las normales, eso siempre enseñan a trabajar el

multigrado... yo lo que he visto también en... en escuelas particulares o Universidades no les enseñan es.

I. en cuanto a las prácticas profesionales ¿tuvo usted algún tipo de contacto en sus prácticas con una escuela multigrado?

SI5. Si... este... ahí en la normal donde nosotros este... nos formaron este... nos empezaron a... desde urbana, rural y medio rural parece que nos estuvieron... pero empezamos en escuelas completas hasta llegar en práctica a escuelas multigrado... fue ahí que vi por primera vez que es complicado trabajar con niños multigrado, pero como ya tenemos el cargo ahorita de trabajar ese, tenemos que echarle ganas , salir adelante con los niños que están rezagados.

I. ¿conoce usted el plan de estudios de nivel primaria actual?

SI5. Este... la verdad casi no, siendo sinceramente no completamente, por lo que nosotros los formaron con el plan de estudios anterior Y no nos hemos actualizado tanto pues, quizás por falta de responsabilidad, de Mi persona se puede decir porque no conozco mucho pero poco todavía de eso.

I. ¿Cuáles cree que son las fortalezas del plan multigrado y cuáles serían sus debilidades?

SI5. Bueno... para empezar este... lo primordial en multigrado... la ventaja sería que los niños conviven más con... mutuamente entre ellos, trabajar en equipo, que se ayuden entre ellos el que sabe más, hay más se puede decir... más convivencia entre ellos, más compañerismo y una desventaja sería, así como lo comentaba anteriormente, qué aprenden un poquito menos, que no es lo mismo tener maestro está enseñando en un solo... solo el tema, el contenido que tiene preparado, se le da la diferencia entre esos aprendizajes entre los niños.

I. ¿Cuál es la estrategia que usted maneja para trabajar con su grupo multigrado?

SI5. Bueno... aquí en... nosotros trabajamos como somos bidocentes con la compañera... hacemos un lado... sacamos a los niños que no saben leer y

los que si saben leer y siempre lo hemos utilizado así como comenté... el monitoreo entre niños, terminó aquel niño y le ayuda el otro, dudas que tengan me vienen a preguntar, pero hagamos cuenta, lo que es la transición de temas, haga de cuenta que yo tengo cuarto quinto y sexto, tengo que buscar los temas pues, este más o menos para que los niños trabajen juntos y sigan este... dudas que tengan ellos pregunta.

I. ¿conoce usted la propuesta educativa multigrado 2005?

SI5. Este... conozco muy poco la verdad, tampoco no... no mucho, como lo comento, como es primera... no tiene mucho que estoy trabajando en multigrado, casi no conozco por completo.

I. ¿considera usted necesaria la implementación de un plan específico para las escuelas multigrado?

SI5. Si... la verdad si, yo consideraría eso porque es diferente pues trabajar con esos niños, es diferente trabajar con un grupo con diferentes grados Y si hubiera esa oportunidad pues estaría muy bien, porque haga de cuenta como un curso nos llevaría sólo nosotros de las escuelas de multigrado.

I. En cuanto a la relación con los padres de familia ¿qué me puede comentar?

SI5. Bueno acá en esta comunidad... se puede decir que aquí... cómo platicamos hace rato y como comentamos siempre vienen a buscar al maestro, al director, platican... pero casi no vienen a preguntar cómo van sus hijos, Sino que cualquier detallito siempre vienen para nosotros, que quieren una constancia, un Documento, que necesito esto profe como le hago, pero más acordarme lo que es al profesor director, pero siempre vienen a buscar la autoridad de la escuela, se puede decir que aquí una unión siempre, los padres de familia si yo le digo vengan a una reunión siempre viene, que vamos hacer un trabajo de la escuela necesita esto, lo hacen todos, trabajan juntos todos, esa es la ventaja que tiene en estas... en estos lugares, yo un poquito marginados, porque estamos hablando de una escuela hagamos de cuenta en Teopisca, ya no es lo mismo pues.

I. En lo pedagógico ¿los padres de familia apoyan a sus hijos con las tareas en la tarde o con el material que usted solicite aquí en escuela?

SI5. Esa es la desventaja de estas comunidades, que aquí hagamos de cuenta... sillones de contrabajo los niños no, vienen al otro día y regresa con el mismo trabajo, como metieron sus cuadernito en la mochila así vuelven a regresar nuevamente, les pido haga de cuenta resistol, tijeras y me dicen: dice mi papá que no tiene o a veces vienen sin cuaderno ahí se ve... esa es la desventaja que tienen aquí los padres de familia, en cuestión de apoyar a sus hijos eso si no...no no apoyan por... completamente porque aquí se ve en el aprendizaje de ellos pues como decimos, par que aprendan el niño, no sólo es el maestro, es un triángulo, está el maestro, los niños y los padre de familia, y aquí solamente el maestro tiene que echarle ganas para que salga adelante y por eso hay unos niños que están un poquito rezagado, porque regresan tal como están y se ve pues en comparación de esos niños que los apoyan a sus papás, se ve el avance que van, en cambio los que nada regresan tal como están, ni se acuerdan que tenían trabajo, o hay muchos que dicen es que me fui a trabajar con mi papá y me olvidé, es que me llevo a trabajar mi papá y me dijo que no hiciera, pero en cuestión de eso si no apoyan los papás acá.

I. Usted ya tiene experiencia trabajando en ambos tipos de escuelas tanto de organización completa como multigrado ¿cuáles son las diferencias que encuentra usted entre el funcionamiento de unas con las otras?

SI5. La diferencia entre la completa y una multigrado... bueno en sí, como comenté anteriormente trabajar en una escuela completa puedo trabajar con muchos niños, haga usted de cuenta aquí en la escuela son 34 niños, pero si me los tengo los 34 niños aquí que es multigrado tengo que prepararme para buscar este... qué trabajo les voy a dejar de diferentes niños, en cambio en una completa preparo solo un tema para todos, es mucho más fácil trabajar con una completa que en una multigrado, la multigrados está un poquito pesadito, puede uno decir que no pero sí, trabajar con ellos sí es un poco pesado porque como... ya he trabajado

también durante un mes acá, dos meses con los niños solitos, se siente a que yo estuve en la completa tres años y ni lo sentí, no se siente trabajar pues con ellos porque es un poquito menos pesado, esa es la diferencia que visto, en contenido, el trabajo, la preparación de los contenidos.

I. En cuanto a los apoyos de la escuela... ¿recibe algún tipo de apoyo municipal la escuela?

SI5. Bueno aquí la escuela no reciben nada de lo que es municipal, ni estatal tampoco, sólo lo que viene ahorita es federal, lo que reciben esas escuelas de tiempo completo, es lo que viene... los niños reciben alimentación, sólo es alimentación tal día y aquí repartimos lo que es la comida de los niños, vienen a comer y se van nuevamente felices como dicen.

I. ¿se utiliza parte de este recurso para cuestiones pedagógicas o material didáctico?

SI5. Bueno, acá nos dan el recurso, haga de cuenta que viene de enero a julio, pero hay veces que se retrasa ese dinero, ese recurso que viene y nos están dando haga de cuenta en junio, o sea que ya no se puede terminar ese recurso pues, de que tenía que venir desde enero para que terminara pues tal fecha y como hay a veces, ya no hay tiempo para terminar ese dinero pero según el programa siempre dicen: este recurso es solo para la alimentación de los niños, no se debe utilizar en otra cosa, solo es alimentación de los niños, pero ellos mismos se contradicen por el mismo motivo que lo dan tarde ese dinero, ya muy atrasado, sólo damos dos semanas, una semana y el resto del recurso, lo tenemos que comprar lo que necesite la cocina, baño, lo que es infraestructura, compramos y tiene que terminar pues, haga de cuenta ahorita lo que hicimos con el dinero, el recurso que llegó atrasado fue pintar la escuela. Ahí se ocupó pues eso, ahí se utiliza ese recurso en lo que necesite la escuela.

I. en lo que refiere a este apoyo federal ¿usted considera que tiene algún tipo de impacto en la calidad de educación que reciben los niños?

SI5. Bueno... este... ahí si hay una... no es que tanto que aprendan, sino que mucho los niños este... o mi persona así como director acá, este si fuera

unitario les perjudica a los niños porque tener escuela multigrado que nos llaman para allá, que vamos pa Tuxtla, que necesitan este documento, que tienes que ir a sellar esto, que tienes que dejar tu informe y en qué les perjudica a los niños, pues que nosotros dejamos abandonado el grupo, hay veces en la semana nos llaman dos o tres veces y tenemos que ir, tenemos que ir hasta Tuxtla o con un padre de familia y eso es donde les perjudica algo a los niños. Y en lo personal para los niños, los padres de familia, a ellos si les beneficia, les beneficia porque los niños, a sus hijos los mandan a comer pues acá, aquí les preparamos lo que es la alimentación sano, haga de cuenta que aquí comer mejor lo que es de carnes Y aquí mandan a sus hijos, para ellos no ven bien eso pero uno como profesor lo vemos que casi no por lo que abandonamos mucho a los niños y no aprenden pues tal como es, no van el seguimiento como debe de ser y aparte de que su multigrado más les perjudica, a eso es la ventaja Y desventajas que tienes pues también ser escuelas de tiempo completo.

I. Me menciona que vienen más los niños durante las semanas que hay comida.

SI5. Ahí está también ese punto, es como le comentaba, que los padres de familia mandan a sus hijo, más se ve la presencia de los niños cuando hay alimentación, cuando damos comida, hay a veces que los niños preguntan: ¿profe que va a da mañana? Ah, si les menciono mañana vamos a dar un caldito de res o algo... vienen, ¿o que va a dar mañana? Mañana vamos a dar unos huevitos con frijol no vienen, pero hay veces cuando no está el recurso, no estamos dando de comer pues los niños no vienen, de repente aparecen, hay unos que vienen dos veces a la semana, uno a la semana, pero ya se vio la diferencia, ¿Cuál es el motivo? Cuando ya escucharon que ya vamos a dar alimentación ahí se ve la presencia de los niños, casi... eso si siempre he notado eso, por eso como le comento preguntan que vamos a dar de comer al otro día, si es algo sencillo no vienen y si vamos a dar algo rico ahí aparecen los niños acá, así trabajan acá y así se mueven los niños acá.

I. De parte de las autoridades educativas inmediatas que en este caso son la supervisión y la jefatura de sector ¿tiene usted algún tipo de apoyo en lo pedagógico?

SI5. Bueno... ahí en supervisión, pues ahorita no, por el momento no hay tanto eso, sino que como siempre en cada reunión si necesitan algo o se va hacer algo, un taller, es para todos, no sólo es para multigrado, no sólo es para las escuelas de tiempo completo, pero por lo general ahorita no hay ningún tipo de apoyo.

I. ¿se llevan a cabo los consejos técnicos multigrado aquí en la zona?

SI5. Pues anteriormente se hacían, ahorita no se ha estado haciendo, no.

I. ¿trabajan en colegiado con su compañera? ¿tienen algún tipo de trabajo pedagógico conjunto?

SI5. Bueno este... conjunto, conjuntamente casi no. Por ahorita lo que estamos haciendo, es como lo comentamos trabajar este... en pocas palabras echarle ganas, que salgan adelante los niños, en ver que está trabajando la maestra, cómo tas trabajando o los ayudamos pues ahí, qué necesita este niño para que salga adelante, pero haga de cuenta trabajar así este... como se podría decir este... en un solo tema para todos y no... pero ver... apoyarnos ambos y tener la confianza de qué necesitas tú, como sabemos los maestros... si se llega a meter o haga de cuenta que... te falta esto, hay muchos que se enojan sino que hay que trabajar creativamente y para salir adelante porque nosotros somos lo que estamos formando a los niños para que salgan adelante, porque si haga de cuenta que mi compañera trabaja por su propia cuenta y yo también, no veo lo que está haciendo mi compañera pues no sabemos si el niño ta aprendiendo o no, hay a veces que nos hacemos intercambio de grupo, veo tus alumnos cómo están, cómo va el avance y tú ve y tú... dame mi opinión y yo te doy tu opinión como ta tu salón, como están tus alumnos, así es como a veces trabajamos con la compañera.

I. ¿qué grados tiene usted a cargo además de la dirección? ¿cómo le afecta la carga administrativa extra?



SI5. Acá cuarto, quinto y sexto grado, mi compañera primero, segundo y tercer grado, yo soy director encargado, como sabemos el técnico no... es diferente pues y si me afecta la verdad, si afecta mucho, tanto en lo económico hasta en lo laboral pues aquí con los niños, con el aprendizaje , acá haga de cuenta que estamos aquí trabajando y viene un padre de familia que quiere un documento, que quiere una constancia , que... haga de cuenta que alguien se enfermó, o quieren una pastilla o quieren que yo los lleve al... o algo de ayuda quieren, bueno eso es uno, y como es de tiempo completo cómo comenté anteriormente, salir, entrar, que un documento en Tuxtla, que supervisión, que tienes que entregar este documento, que si no entregas documento no llega el recurso , tienes que ver que... plantilla , o sea, que un montón más de lo que es documentación. Hay a veces cuando más... inicia el ciclo escolar y solo dos veces a la semana, bueno eso, yo... como encargado, como director encargado, a veces mi compañera le queda pues el grupo, atendiendo a todos, ahora lo que va, si fuera unitario, queda abandonada... los niños, sin clases, siempre en la primera semana se abandona mucho a los niños. Y cómo es tiempo completo, que te tiene que revisar el informe , eso es lo más pesado de nosotros, que tenemos que redactar todo eso, en qué se gastó el recurso, que se hizo y todo eso, eso es lo más pesadito, las vueltas y todo eso.

I. Ya para terminar profe, desde su perspectiva ¿qué tendría que mejorarse en el modelo de educación multigrado? ¿cuál sería ideal del una escuela multigrado para usted?

SI5. Bueno el multigrado es, hagamos de cuenta que... que no quede solo un maestro o que no sea unitario pues, mínimo dos maestros deben haber pues para atender pues a los niños. Como sabemos en otros países que son... tienen hasta de dos maestros y por qué aquí en México no, eso es lo que perjudica mucho en lo que es en cuestión de la educación de los niños y para mejorar esto yo pienso que este, que hubieran otros como, haga de cuenta como tipo talleres para orientar más a los maestros, seguirle... cómo mejorar el aprendizaje de los niños porque yo sé que no todo... totalmente

los maestros que están en multigrado, no llevan lo que es este... el seguimiento del plan y programa de estudio, por que es totalmente ... cambia un poquito en la enseñanza de los niños , ahí nos perjudica un poquito, necesitamos un poquito más de la, haga de cuenta, materiales, que... otros maestros que vengan más preparados a decirnos este... que se tiene que preparar, cómo preparar nuestra clase un poquito mejor, como mejorar la enseñanza de los niños.

#### Entrevista No. 8

I. Buenos días, estamos iniciando nuestra entrevista con el sujeto de investigación número 6, profe ¿cuál es su nombre por favor?

SI6. Buenos días, buenos días maestro. Mi nombre es Miguel Ángel Nangüelú Fuentes.

I. ¿en qué escuela se formó usted como docente?

SI6. En la Universidad Autónoma de Chiapas.

I. ¿cuántos años de servicio lleva usted?

SI6. Como maestro con plaza llevo cinco años y fui interino cinco años atrás.

I. De estos 10 años de servicio ¿cuántos ha trabajado en escuelas multigrado?

SI6. Llevo trabajando... en la zona 08 que corresponde a Ocosingo, mi primer año de servicio me fui a una escuela completa, el segundo año de servicio de la misma zona 08, estuve trabajando en una escuela multigrado. Los otros tres años los he llevado a cabo en la zona 117 en una escuela multigrado, actualmente estoy en una escuela multigrado.

I. ¿Considera usted que el plan de estudios de la escuela de la cual egresó le dio las herramientas suficientes para poder atender a un grupo multigrado?

SI6. Pues la universidad... se encarga de formarnos a nosotros de manera general, nunca vimos una... ni una materia, ni un tema relacionado con una

educación eh... para atender una escuela multigrado, siempre fue de manera general para atender primaria o secundaria, preparatoria o universidad; el multigrado ahí en la escuela no se toma en cuenta, es ya de manera personal.

I. ¿tuvo usted algún tipo de prácticas o de actividad que lo acercará a lo que es la docencia en escuelas primarias.

SI6. Si, cuando estuvimos en el sexto semestre fuimos a hacer observaciones en escuelas primarias, elaboramos las observaciones y nuevamente regresamos a la universidad para comentar con los demás compañeros como lo vivimos que observamos Y que proponemos, ese fue el objetivo, también en el séptimo semestre volvimos a las escuelas, fui también a una escuela primaria y nuevamente a hacer lo mismo ya con un poco más experiencia.

I. ¿alguno de estos periodos de prácticas y de observación se llevó a cabo en escuelas multigrado?

SI6. No, como hicimos las observaciones y en prácticas cercanas a la periferia de la ciudad, todas las escuelas encontramos en completas.

I. Hablando del trabajo en esta zona escolar ¿cuál ha sido su experiencia en las escuelas multigrado esta zona?

SI6. Puedo decir que las escuelas multigrado cuentan con ventajas y también con desventajas. Con ventajas si lo podemos ver desde el punto de vista que en un salón se pueden atender a niños de diferentes edades, de repente en el caso mío, veo que mis alumnos a veces, el más grande puede apoyar más pequeño, pero en este ciclo 2018 – 2019, puedo ver que uno de mis alumnos del grado más pequeño que tengo (4º) también puede apoyar a los niños de sexto grado. Y eso yo siento que es una de las ventajas de trabajar en multigrado, la desventaja podríamos decir que tenemos demasiados niños y los comportamientos, a veces se nos levanta uno se va para el otro lado y se molesta el otro, pero en términos de porcentajes yo siento que es más ventaja que desventaja.

I. ¿En cuanto a la supervisión escolar, existe algún tipo de apoyo pedagógico de las autoridades hacia las escuelas multigrado de esta zona?

SI6. Consideró que la supervisión nos ha dado los materiales, el detalle que no sé... no sé si le corresponda la supervisión, que haya alguien que nos diga por lo menos: saben que maestros de multigrado, vamos a llevar un pequeño curso, yo soy el especialista y vamos a platicar sobre multigrado, esa parte como que le hace falta a la zona, atender a esa necesidad de las escuelas multigrado.

I. ¿existe algún tipo de reuniones o consejo técnico multigrado en la zona que pueda apoyar a los docentes en sus dudas?

SI6. En sí, no existen las reuniones de escuelas multigrado, existen reuniones como tal, donde nos reunimos escuelas completas y escuelas multigrado, y vemos algunas dudas y algunos detalles, nunca fondo?

I. En cuanto al trabajo del aula, usted como docente ¿conoce el plan de estudios de nivel primaria actual?

SI6. El plan de estudio de nivel primaria actual, que se encuentra establecido en el ciclo escolar 2018 – 2019, tuvimos acercamientos por parte de la zona, tuvimos creo que tres pequeños cursos de tres horas y media, estuvimos analizando la nueva forma, las nuevas temáticas, los proyectos Y ya habíamos arrancado, tenemos materiales, todos los maestros de la zona tenemos materiales, la mayor parte digitales Y lo que nosotros como maestros hemos impreso... lo dejamos hasta ahí cuando vimos que SAECH para Chiapas, aún siguen las calificaciones bimestrales, porque lo que vimos en el nuevo plan de estudios es que viene de manera trimestral, entonces ya estamos arrancando con la nueva forma de trabajo, si conozco, por lo menos el 40% de eso no conozco, ya tenemos los materiales.

I. En cuanto al trabajo que realizan aquí en escuela ¿existe colaboración, existe algún tipo de trabajo colegiado entre usted y su compañero docente?

SI6. Si, más que todo surgió a partir de la... del nuevo modelo educativo de este 2018 – 2019, empezamos a ver cómo... a investigar, a checar cómo íbamos a llevar acabo nuestras actividades, Y si, platicamos y nos pusimos de acuerdo, hemos platicado acerca de eso, porque lo otro como lo hemos venido manejando, ya tenemos los pormenores, nos encargamos de este

modelo educativo 2018-2019. Lo dejamos hasta ahí porque no lo vamos a utilizar... aún.

I. ¿Considera usted que de este modelo educativo actual, su plan y programa de estudio es adecuado para la enseñanza en escuelas multigrado?

SI6. Considero que este nuevo plan es más flexible, se encuentra más flexible, hay más oportunidades, tienen más actividad de los niños. Eh, hay clubes, donde si pueden hacer conexión el nuevo plan con la comunidad, es decir, si lo podemos ubicar a sabiendas que ya aparece a nivel nacional que está autorizado, el día que se quite el plan anterior y llegue este nuevo plan, considero que es una buena herramienta, hay muchas oportunidades.

I. ¿conoce usted la propuesta educativa multigrado 2005?

SI6. No, esa no.

I. ¿han trabajado aquí en la escuela los ejes transversales?

SI6. Los ejes transversales... lo hemos trabajado pero no en su totalidad, siempre, hasta donde podemos llegar, podemos avanzar.

I. Cambiando de tema, quisiera que me platicara si la escuela recibe algún tipo de apoyo de carácter municipal.

SI6. El apoyo municipal que tiene la escuela nada más corresponde a víveres como son soya, lenteja, harina, leche, un poco de aceite, pero poco Y una vez por cada cuatro meses.

I. ¿De carácter estatal algún apoyo?

SI6. De carácter estatal ninguno.

I. ¿ Y federal?

SI6. Tenemos el apoyo federal de escuelas de tiempo completo.

I. ¿En qué consiste este apoyo?

SI6. Ese apoyo es de... económico... es apoyo económico, es para la alimentación de los niños de la escuela, hay otro apoyo igual, económico, que este año, que este ciclo 2018 -2019 no nos lo dieron, este... creo que no nos lo van a dar aún, o no nos lo van a dar porque algo sucedió, algo pasó, siempre lo dan, en otros ciclos escolares lo han dado, esta vez no.

I. Ya para ir cerrando, me gustaría preguntarle, desde su perspectiva ¿qué podríamos mejorar en el modelo de educación multigrado? ¿cuál sería el ideal de una escuela multigrado para usted?

SI6. Una escuela multigrado normalmente de lo que carece son de instalaciones, en nuestra escuela multigrado nos hace falta un aula, siento que esa parte, que no los hacemos sentir a los niños bien porque somos muchos, Y necesitamos ese apoyo, en este caso nuestra escuela necesita ese apoyo, de la infraestructura adecuada para que el aprendizaje, el rendimiento, la estancia dentro de nuestro salón de clases de nuestros niños sea placentera, porque está incómodo, normalmente las escuelas multigrado eso es lo que sufre, no tienen aulas para llevar acabo sus actividades.

I. Por último profe ¿cuenta usted con el apoyo de sus padres de familia en las actividades que realizan sus niños, me refiero a las tareas, si tienen apoyo para hacer las tareas o si usted solicita algún tipo de material, se cumple con lo que usted solicitan aquí en el aula?

SI6. Aquí en la comunidad el interés de los papás es muy poco mmmm... normalmente ellos quieren que todo... todo depende del maestro, son muy pocos, de tres a cuatro padres de familia que le ponen interés a sus chamacos, tal vez porque no saben, porque también sólo ellos quieren que terminen primaria Y llevarlos a trabajar, no le ponen interés como para decir: mi hijo va a llegar a la secundaria, o al COBACH, la universidad... esa parte como que hace que la educación sea... el proceso de aprendizaje un poco menor.

#### Entrevista No. 9

I. Buenas tardes, nos encontramos iniciando la entrevista con nuestro sujeto de investigación número nueve, ¿profe cual es su nombre por favor?

SI9. Miguel Ángel Vázquez González

I. ¿Cuál es la escuela de la cual egresó usted como maestro?

SI9. Es la escuela normal “Lic. Manuel Larráinzar” ubicada en San Cristóbal de las Casas.

I. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?

SI9. Llevo nueve años de servicio con el ciclo que estamos cursando.

I. De estos nueve años ¿cuántos ha trabajado usted en escuelas multigrado?

SI9. En escuelas multigrado he trabajado cinco años incluyendo la escuela actual.

I. ¿Cuántos años lleva usted en esta escuela?

SI9. Llevo tres años.

I. Quisiera que me platicara ¿cuál ha sido su experiencia en estos años trabajando una escuela multigrado?

SI9. Pues la experiencia... ha sido buena para mí, porque podemos aprovechar muchas.. Muchas cosas en un ambiente como esta, porque convivimos con distintas edades de los niños, distintas nociones que ellos traen, eh... pues... podemos manejar desde una cierta forma más... de una forma más práctica los contenidos porque podemos iniciar desde lo más común hasta lo más complejo, aprovechando las nociones que traen.

I. Desde su perspectiva ¿Cree usted que el plan y programas estudio de la escuela normal de la que egresó le dio las herramientas suficiente para enfrentarse a una escuela multigrado y su atención?

SI9. Pienso que si, porque ahí nos enseñaron sobre el trabajos enfocados a la diversidad, con un enfoque intercultural, aún en la lengua indígena fuimos formados nosotros, y eh... se nos implementó muchas técnicas para emplear en escuelas multigrado aprovechando los conocimientos del contexto, las nociones, algunas cuestiones que ellos traen de su propia cultura, que se pueden ampliar dentro de los contenidos del educación primaria.

I. ¿Tuvo usted contacto durante sus periodos de observación O sus prácticas profesionales con alguna escuela de educación multigrado?

SI9. No, Durante las prácticas siempre fueron en escuelas completas.

I. Del plan y programas de estudio educación primaria, con el que trabajamos actualmente, consideró usted que es pertinente para cubrir las necesidades de las escuelas de educación integrado?

SI9. Yo pienso que no, porque está de manera muy generalizada, hablando de escuelas multigrado se requiere mayor atención a... o investigar cuáles son los fundamentos en cada nivel, en cada contexto, en cada ámbito que ellos necesitan desarrollar, sus contenidos, que no puedo utilizar algo muy complejo que realmente viene a una situación multigrado donde se tiene que adecuar, correlacionar los contenidos.

I. Me platicaste que en esta semana les llegó una maestra más, ahora la escuela se ha convertido en tridocente, antes de la llegada de la maestra, existía algún tipo de trabajo colegiado con su primera compañera, algún tipo de apoyo entre ustedes para llevar a cabo las actividades multigrado?

SI9. Si, en primer lugar nosotros compartimos siempre material, investigamos estrategias nuevas, empleamos técnicas como asesorías a los niños que necesitan un mayor... una mayor atención en cuanto a la adquisición la lectura y la escritura, manejábamos 3 grados cada uno, teníamos un grupo especial de los que no saben leer y escribir de todos los grados.

I. ¿Han trabajado ustedes con ejes transversales?

SI9. Si, hemos trabajado de esa manera, nosotros lo conocemos como temas en común, como relación de contenidos dentro de una misma secuencia Y pues nos ha brindado buenos resultados porque pues se ha demostrado mayor interés, un logro de productos de acuerdo los contenidos, ha habido un avance en cuanto al evaluación que se ha presentado en ellos.

I. ¿conoce usted la propuesta educativa multigrado 2005?

SI9. Si lo conozco

I. ¿La han manejado?

SI9. Si lo hemos manejado, empleamos algunas fichas, algunas actividades de ese plan.



I. Considera usted que el uso de la PEM 05 sigue siendo pertinente a pesar de los cambios de los planes y programas y de las actividades diferenciadas para cada grado.

SI9. Yo considero que es importante seguirlo ampliando porque son... uno de nuestros principales fundamentos para apoyarnos como docentes de escuelas multigrado, ya que contiene muchas estrategias, muchas dinámicas en que pueden ser favorecidas en el ámbito multigrado.

I. ¿Considera usted que el apoyo, la relación con los padres de familia con ustedes los docentes acá en esta institución es suficiente, o sea, los padres ayudan a sus hijos en sus tareas, cumplen con los requisitos de venir a reuniones con ustedes los docentes, en general hay apoyo de la comunidad hacia ustedes los docentes?

SI9. Con respecto a esa pregunta en nuestro centro trabajo, tenemos una situación difícil en cuanto a la comunicación con padres de familia, no contamos con el apoyo absoluto de ellos, si nosotros queremos emplear alguna nueva estrategia, el uso de un nuevo material enfocado a lo que es multigrado pues no se cuenta con el apoyo entonces tenemos que buscar otras formas para aquel niño avance sin el apoyo de sus padres.

I. En cuanto a las tareas administrativas que usted realiza ¿considera usted que éstas afectan su trabajo pedagógico dentro del aula?

SI9. Si, siempre afecta porque... se requiere el apoyo de los tres pilares del educación le llamo yo, porque es importante el apoyo de padres de familia, siendo la base de la formación de cada niño.

I. En lo que respecta a la supervisión escolar ¿existe algún tipo de cursos, talleres, reuniones de consejo técnico para los maestros multigrado aquí en la zona?

SI9. Desde que yo ingresé a la zona escolar el que estoy actualmente no ha habido cursos enfocados a la escuela multigrado, ha existido recomendaciones, se ha compartido material pero dentro de otros grupos de maestros, o de otros tipos de materiales de una investigación autónoma, no hay una formación así de manera grupal.

I. ¿cuentan ustedes con algún apoyo de carácter municipal?

SI9. De carácter municipal no, no hay ningún tipo de apoyo.

I. ¿de carácter estatal?

SI9. Estatal actualmente tampoco.

I. ¿Y de carácter federal?

SI9. Federal... no sé si incluye los desayunos escolares, es el único apoyo con el que cuenta la escuela.

I. ¿este apoyo que reciben influye de alguna manera en el aspecto pedagógico, de cómo aprenden sus niños?

SI9. Pienso yo que no. Puesto que es un aspecto secundario dentro de la formación, ya que en nuestra institución no se preparan los alimentos Y aún así se prepararán pues es un lugar donde no se les da mucha importancia a los programas federales.

I. Desde su perspectiva ¿qué mejoraría usted del modelo educativo multigrado? ¿qué se tendría que mejorar para su funcionamiento?

SI9. Bueno, se podrían hacer muchas cosas, dentro de ellas pues, el plan multigrado se creó desde tiempo atrás Y no se le ha dado seguimiento, hay escuelas arraigadas sobre lo mismo, entonces pienso yo que si importante implementar un nuevo plan que se enfoquen lo que son las escuelas multigrado hasta erradicar totalmente esta problemática, pienso yo que es un problema porque cada niño tiene derecho de tener una atención más especializada, una atención más eh... mas centrada en lo que es su grado el que está cursando, enfocado en su edad, aunque trabajar en multigrado hay muchos beneficios, hay muchas cosas que podemos aprovechar, pero teniendo un maestro por grado se logran mejores resultados, entonces yo pienso que es necesario implementar un nuevo plan o una nueva estrategia para poder avanzar en esta situación.

I. Me menciona usted ahorita que hay una gran diferencia entre las escuelas multigrado y las de organización completa ¿cuáles serían esas diferencias que usted logra ubicar?

SI9. Diferencias serían en cuanto a la forma de atención, yo voy o enfoco mucho esa situación de la forma de atender a los niños porque en un aula multigrado, en mi caso no se presenta, pero yo he visto de mis compañeros que hay mucho descontrol, no se puede aprovechar el tiempo como debería de ser, entonces una diferencia es eso, de que podemos lograr hola avanzar más actividades dentro de un aula de organización completa que una de organización multigrado, otra diferencia es el tiempo que uno dedica a cada actividad.

I. Identifica usted fortalezas y debilidades del modelo educación multigrado ¿nos podría hablar de algunas de ellas?

SI9. Como fortalezas... si se identifican varias... como fortalezas es aprovechar el conocimiento del otro que va más avanzado, nosotros le llamamos tutorías o asistencia eh... especializada a los niños que van muy bajos entonces se forman equipos, parejas o dependiendo del número de niños, entre ellos apoyan, entre ellos se comparten la misma enseñanza, entonces el rol del maestro se multiplican en varios niños, en aquellos que van avanzados... vas apoyando a los demás... entonces hay muchas estrategias y esas estrategias que nos favorecen son fortalezas para nosotros porque nos ayudan en el avance de cada contenido, en el avance de cada tema que vamos viendo, otra fortaleza es la comunicación entre ellos, en nuestro ámbito escolar pues... es un contexto rural, se habla la lengua Tseltal y pues hay niños que todavía no entienden muy bien el español, entonces con el apoyo de los más grandes, de los ciclos más avanzados, entre ellos se comunican, se explican y hay un mayor entendimiento en los aprendizajes. Como debilidades se identifican también en cuanto a... a la... desorganización se podría decir, en cuanto a los materiales pues que no se cuenta con suficientes... suficientes materiales para implementarlos a ellos porque... va de primero a sexto grado son distintos materiales, nosotros... como debilidades es eso, que no contamos con los materiales para poderles ofrecer, si podemos ofrecer un tema en común para todos pero los materiales

deben de ser distintos, entonces ahí es donde nosotros nos hemos detenido en algunas ocasiones.