

CONDICIONES DE LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO. HALLAZGOS A PARTIR DE UNA ESCUELA MULTIGRADO

CONDITIONS OF THE MEXICAN RURAL SCHOOL.
FINDINGS FROM A MULTIGRADE SCHOOL

RESUMEN

El artículo explora la situación de la educación multigrado en México para analizar las problemáticas que enfrenta esta organización escolar en la actualidad. Aunque en décadas recientes se ha incrementado considerablemente la matrícula escolar en el país, esto no se ha traducido en la mejora significativa en la calidad de la educación para todas las poblaciones, sobre todo en lo que respecta a las comunidades rurales, donde los desafíos para cumplir el derecho a la educación continúan siendo amplios y diversos. Metodológicamente se parte de un estudio de caso tomando como referente una escuela rural ubicada en una comunidad indígena en el estado de Hidalgo (México). Los datos obtenidos a partir de la observación y entrevistas informales a diversos sujetos de la comunidad se complementan con información recabada mediante la consulta bibliográfica de literatura especializada en el tema. En conjunto reflejan algunas de las necesidades y retos que presenta la escuela, como una muestra de la situación de esta organización escolar. La discusión enfatiza en la necesidad de repensar y transformar el trabajo en las escuelas multigrado considerando los planteamientos y condiciones para favorecer el desarrollo integral de niñas y niños en contextos de diversidad.

Palabras clave: desigualdad social, educación rural, educación básica, necesidades educativas, México.

ABSTRACT

The article explores the situation of multi-grade teaching in Mexico in order to analyze the problematic that this teaching practice faces nowadays. Although in recent decades, school enrolment has significantly increased in the country, this has not translated into a significant improvement in the quality of education for all kinds of populations. This mainly, in regard, to rural communities where the challenges to meet the right to education remain broad and diverse. Methodologically, it is based on a case study which reference is a rural school located in an indigenous community in Hidalgo State (Mexico). The data obtained from observation and informal interviews to different people in the community were complemented with information gathered from the bibliographical research of specialized literature on the subject. Together, they reflect some of the needs and challenges that the multi-grade school presents as a sample of the situation of this school organization. The discussion emphasizes the need to rethink and transform the work in the multi-grade schools considering the approaches and conditions to benefit children's integral development in diverse contexts.

Keywords: social inequality, rural education, basic education, educational needs, Mexico.

	Enrique Bautista Rojas
	kique_pedagogo.unam@hotmail.com
	Investigador independiente, México

INTRODUCCIÓN

Y no me verás morir / porque seremos fuertes / porque seremos siempre vivos / porque nuestro canto será eterno / porque seremos nosotros y tú / y los hijos de nuestros hijos / y el temblor de la tierra / que sacudirá el mar / y seremos muchos corazones / aferrados a la esencia de los binnizá / y no me verás morir / no me verás morir / no me verás morir (Irma Pineda, poeta binnizá).

El Sistema Educativo Nacional (SEN) mexicano representa uno de los más grandes a nivel mundial dado la cantidad de población que atiende. Este servicio está destinado a distintas poblaciones que incluyen las comunidades indígenas, las comunidades rurales (no indígenas), los jornaleros y migrantes, entre otros. A fin de garantizar el derecho a la educación de todas las personas, el SEN se compone de diversas modalidades, tipos, niveles y servicios (tabla 1).

Actualmente en México la cobertura de la Educación básica es cercana al 100%, principalmente en lo que refiere a la educación

primaria (de los seis a los doce años aproximadamente) y en años recientes se ha incrementado de manera significativa la matrícula a nivel nacional.

La educación en México en los años recientes ha tenido acciones y propuestas en el marco de una reforma educativa. El énfasis de ésta apunta a la calidad educativa encaminada al máximo logro de los aprendizajes en los estudiantes. Para ello se ha buscado impactar en aspectos como la infraestructura, la organización escolar, los métodos pedagógicos, los materiales educativos y la idoneidad de docentes y directivos. Si bien la ampliación de la cobertura ha sido un logro importante a nivel educativo, existen diversas dificultades más allá del incremento del servicio escolar. Esto se ha traducido en situaciones de vulnerabilidad e injusticia social para algunos sectores, sobre todo a quienes pertenecen a comunidades rurales e indígenas.

Es de resaltar que a las diversas carencias y dificultades que enfrentan estas comunidades (como la falta de servicios básicos, pocas oportunidades de empleo, altos grados de marginación y pobreza, falta de vías de

Tabla 1. Estructura de la Educación obligatoria en México.

	Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio
Educación obligatoria en México	Educación Básica	Preescolar (Tres grados)	1. General, 2. Indígena, 3. Comunitario.
		Primaria (Seis grados)	1. General, 2. Indígena, 3. Comunitario (incluye programas para comunidades rurales, indígenas, jornaleros y migrantes).
		Secundaria (Tres grados)	1. General, 2. Técnica, 3. Telesecundaria, 4. Comunitaria, 5. Para trabajadores.
	Educación Media Superior	(Tres años)	1. Profesional técnico, 2. General, 3. Tecnológico.

Fuente: Elaboración propia con base en Secretaría de Educación Pública [SEP] y Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (1994: s.p), Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, (1993:18).

comunicación, entre otras) se suma la complejidad de las escuelas ahí establecidas, como la organización escolar incompleta, la propuesta curricular descontextualizada, los materiales didácticos insuficientes y poco pertinentes, entre otras.

Dado que muchas veces estas comunidades se ubican en lugares de difícil acceso y donde la cantidad de población es pequeña, se considera innecesario asignar a más de un docente por escuela, por lo que existe una cantidad importante de centros escolares donde no hay plantilla docente completa. Esto ha implicado la instalación de escuelas con organización multigrado, es decir, aquellas donde un docente atiende a alumnos de diversos grados en la misma aula, llegando incluso a tener todos los grados que componen el nivel.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE 2017), actualmente en México:

Hay una proporción importante de escuelas de matrícula reducida en localidades rurales en donde todos los docentes son responsables de más de un grado escolar (escuelas primarias multigrado), y, en casos extremos, donde un solo docente atiende todos los grados (escuelas unitarias). (...) La situación se agrava en el servicio indígena, cuya proporción de preescolares unitarios es de poco menos de la mitad, y aproximadamente dos terceras partes de sus escuelas primarias son multigrado. (INEE 2017:27-28).

Dentro de los planteamientos que sustenta a la escuela multigrado y las experiencias que se han dado en diferentes países europeos – por ejemplo, en Inglaterra 25% de los grupos escolares son multigrado (Weiss 2007:29) – y algunos de América Latina, se ha mostrado que la organización multigrado tiene ventajas al fortalecer las potencialidades de cada alumno a partir del trabajo en conjunto. “Se ha demostrado que cuando las escuelas multigrado se instalan de manera correcta, han resultado particularmente útiles en proveer

una educación de calidad, especialmente a los niños que viven en áreas remotas” (Rosas 2009:2).

Esto ha permitido el desarrollo no sólo en cuanto a conocimientos y habilidades, sino también en lo relativo a valores y capacidades encaminadas a la comprensión de los demás, el reconocimiento de la convivencia como forma de vida, y el establecimiento de interrelaciones basadas en el respeto y el apoyo mutuo. “Significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y, con el mismo énfasis en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales” (García, Pulido y Montes 1997:s.p.).

Este trabajo con grupos interedades permite el intercambio de conocimientos que tiene cada uno de los integrantes mediante diferentes experiencias, a fin de enriquecer los esquemas individualmente construidos y configurar nuevos saberes, en coordinación con el docente. De esta forma se contribuye a la formación más integral de las niñas, niños y jóvenes.

No obstante los planteamientos y experiencias, la realidad de una cantidad de escuelas multigrado en México es otra, pues existen deficiencias que dificultan su implementación como se ha postulado teóricamente o como ha ocurrido en otros países, donde las escuelas cuentan con mayor infraestructura, materiales y metodologías específicas, lo cual no ocurre en el país:

La larga historia de las escuelas unitarias muestra que se trata de un sector educativo que ha luchado siempre en contra del supuesto ideal de la forma escolar graduada, erigida como modelo único desde finales del siglo XIX. (...) La escuela graduada se sostenía en la ilusión de trabajar con un grupo homogéneo de estudiantes que avanzarán al mismo ritmo durante el año escolar, adquiriendo paso a paso los contenidos programáticos estipulados para cada grado. De hecho, esta ilusión ha generado la gran desigualdad de trayectorias educativas (reprobación, deserción, promo-

ción sin garantía de aprendizajes, simulación) que caracteriza a nuestros sistemas educativos “modernos”. (Rockwell y Garay 2014:19)

En términos de logros educativos trasladados a números, estas escuelas presentan los resultados más bajos del SEN en las pruebas estandarizadas. Es de mencionar que dichos exámenes han recibido diversas críticas, pues sus resultados no consideran las situaciones y carencias que tienen estas escuelas y que inciden en el logro de los aprendizajes. En gran medida “la escuela multigrado pasa inadvertida para la política educativa, a pesar de sus características únicas, y de que representa una porción significativa del total de escuelas” (Estrada 2015:44).

METODOLOGÍA

El trabajo busca reflexionar acerca de la situación de las escuelas multigrado en México. Pretende analizar los retos y desafíos a los que se enfrentan al coadyuvar en el desarrollo integral de sus estudiantes. Se trata de un estudio de caso a partir de una escuela con una organización multigrado ubicada en el estado de Hidalgo (México).

Consiste en un estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo no experimental con un enfoque etnográfico. Metodológicamente se retoman datos recabados de la consulta bibliográfica de literatura especializada en el tema y de datos obtenidos de distintos informantes pertenecientes a la comunidad escolar estudiada. Estos reflejan algunas de las necesidades y retos que presenta la escuela, como una muestra de la situación de esta organización escolar.

Se recuperan diversos datos a partir de la observación y de entrevistas informales en relación con la situación de la escuela. Dichos testimonios se trabajaron mediante el análisis del discurso y su posterior clasificación a partir de los aspectos que estructuran el trabajo.

El centro del estudio es una escuela mexicana localizada en el medio rural. Se com-

pone por un profesor que atiende a todos los grados y alrededor de veinte alumnos con edades entre los seis y doce años. Un aspecto a destacar es la ubicación de la escuela multigrado en una comunidad indígena, representando esto una doble condición de vulnerabilidad al ser rural e indígena. Dichas características en México se asocian con condiciones poco favorables para sus habitantes debido a problemas económicos y sociales.

Si bien es cierto que lo descrito no es válido para generalizarse a todas las escuelas de la misma organización, se emplea como referente para mostrar una serie de condiciones que comparten varios centros educativos multigrado. Se trata de un asunto particular lo cual no implica la reducción del análisis (Galván y Espinosa 2017:6), sino que forma parte de un marco social más amplio.

A la par, se busca motivar la reflexión en torno a la necesidad de atender aspectos importantes para favorecer el cumplimiento del derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes sin distinción alguna, a fin de coadyuvar al desarrollo integral de sus capacidades.

1. Descripción contextual: Entre valles y mezquites

La escuela se ubica en un municipio de estado de Hidalgo (México), en la región conocida como El Mezquital; ésta se caracteriza por un clima semidesértico muy caliente durante el día, bajas temperaturas por la noche, escasa precipitación y vegetación principalmente xerófila (Moreno 2006:5-6). Con una población menor a 300 habitantes, tiene un porcentaje importante de hablantes de lengua indígena (el hñahñu), otras personas con cierto grado de bilingüismo, y finalmente quienes sólo hablan español. Cerca de la mitad de la población se dedica a actividades del sector primario (ganadería, agricultura y explotación forestal), y las actividades de tipo industrial son las de menor presencia. De acuerdo con los datos, se describen los orígenes de esta escuela de la siguiente manera:

El profesor Tomás Martínez Rangel fue el fundador de la única Escuela Primaria con que cuenta esta comunidad. En algunas ocasiones se ausentaba para atender a padres de familia o para acompañar a las autoridades del lugar a las comisiones para hacer gestiones de varios servicios que ahora disfruta la comunidad y de otros pueblos circunvecinos, como lo es el de irrigación de aguas negras. Al salir dejaba encargados a los alumnos con los más grandes. En los cuadernos del responsable ponía algunas operaciones de matemáticas o ejercicios de español. Esta práctica suele suceder en las escuelas unitarias. (Alavez 2009:5)

La escuela primaria tiene un aula principal, un pequeño espacio que es la dirección, otro que sirve de biblioteca y para almacenar el material didáctico y finalmente un salón de usos múltiples de recién construcción que es usado para diversas actividades, incluidas algunas extraescolares como clases para adultos mayores. Comparte terreno con un preescolar a cargo de un líder comunitario de Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo), cuya formación es-

ta en proceso (contaba con Educación media superior) y hacía apenas un ciclo escolar que llegó a la comunidad. Alrededor del terreno se encuentran zonas destinadas a la siembra y vegetación, entre ellas el mezquite que, por su presencia en la zona, da nombre a la región (figura 1).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Fortalezas y desafíos de la escuela multigrado

La organización multigrado en México se puede dar en dos tipos de servicio. Por un lado, existen los cursos comunitarios a cargo del Conafe; estos no son atendidos por docentes, sino por líderes comunitarios (jóvenes egresados de secundaria o preparatoria que prestan su servicio por uno o dos años a cambio de una beca para continuar sus estudios). Cuentan con una propuesta y materiales propios (Vázquez 2009:10), a diferencia de las escuelas indígenas y regulares. Éstas dos últimas son atendidas mayoritariamente por docentes con formación normalista y que siguen el modelo y currículo nacional. Actualmente, los casos de escuelas donde los docentes no cuentan con forma-

Figura 1. Huerto escolar con vegetación representativa de la región del Mezquital, Hidalgo (México).



Fuente: Fotografía tomada por el autor.

ción para la docencia se han incrementado debido a la incorporación de diversos profesionistas como docentes a partir de la más reciente reforma educativa en el país.

Este tipo de escuela multigrado “no cuenta con un modelo propio, sino que adapta, en la medida de lo posible, lo dispuesto para la escuela de organización completa (incluyendo una formación docente enfocada exclusivamente en el modelo unigrado), y en consecuencia enfrenta diferentes retos y dificultades” (Estrada 2015:44). En el presente caso, se trata de una escuela de este último tipo: general con un solo docente (escuela unitaria) que atiende a todos los grados escolares en un mismo grupo.

Además de sus actividades frente a grupo, el profesor (con algunos años de trabajo dentro de la comunidad) es responsable de las cuestiones administrativas y directivas. Su gestión (junto con la organización de los padres de familia) ha sido importante para la obtención de apoyos mediante diferentes trámites ante distintas instancias de gobierno; con esto ha logrado mejorar la infraestructura de la escuela.

En algunos casos, se ha servido de argumentos basados en los resultados obtenidos por sus alumnos en distintas pruebas de evaluación, donde han logrado puntajes mayores que otras escuelas de la zona. Dicha labor es apreciada por algunos integrantes de la comunidad y sus acciones son reconocidas como generadoras de cambios, que permiten “actuar de distintas formas hasta lograr procesos de incidencia política y construcción social, donde se visibiliza y reconoce también, la importancia de establecer la mirada hacia las necesidades sociales” (Castellanos 2016:96):

Nos sorprende bastante el poder tener una gran participación tanto del profesor de Conafe como del profesor de esta primaria, porque ellos le han ganado la Olimpiada del conocimiento a todas las escuelas [de la zona] donde hay diez o doce maestros. El profesor ha hecho una escuela más grande hoy (A. Vázquez, padre de familia, entrevista personal). Gracias al profesor, por ese es-

fuerzo que está haciendo en esta escuela unitaria... Sabemos del esfuerzo que implica atender seis grupos en un solo turno, y lo peor, con un solo salario (R. Isidro, padre de familia, entrevista personal).

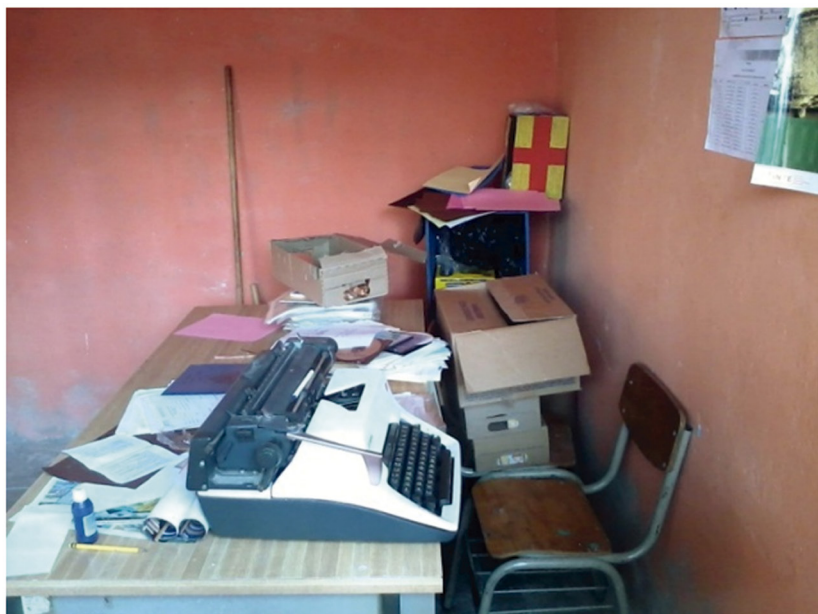
Este último punto es una situación de muchos docentes de escuelas multigrado que no obstante de atender a múltiples grados en una condición de desventaja, tienen ingresos menores a los de las escuelas de organización completa, quienes realizan actividades para un solo grupo.

Yo cuando llegue, aquí, híjole, a lo mejor y me voy antes, pero me estoy emocionando cada vez más con la participación. Cuando hay motivación por parte de la comunidad, uno se emociona trabajando. Ellos ya vieron que en el poco tiempo hemos avanzado, a lo mejor no al cien por ciento, pero así empezamos (D. Hernández, profesor, entrevista personal).

En contraste, si bien es cierto que dentro de la comunidad existe estima por la escuela, también es una realidad que poco a poco las familias la han abandonado, prefiriendo enviar a sus hijos a escuelas con organización completa, donde se cree pueden tener una “mejor” educación y mayor atención, con un profesor por grupo e instalaciones en mejor estado.

Las actividades que el profesor desempeña como director y gestor con el fin de dar funcionamiento a la escuela han generado que en algunos casos tenga que prestar mayor atención a trámites o al llenado de formatos, dejando en segundo término la planificación de las actividades en el aula (figura 2). Éstas y otras actividades administrativas incluso implican que en algunas ocasiones el docente deba trasladarse hasta la supervisión escolar u otra instancia para hacer la respectiva entrega de los documentos solicitados, descuidado al grupo o suspendiendo las labores por el periodo que dura la consigna.

Figura 2. Dirección de la escuela primaria multigrado.



Fuente: Fotografía tomada por el autor.

Lo anterior se relaciona también con un problema que no ha sido superado desde hace mucho tiempo en el SEN: la carga administrativa. Aunque se ha buscado reducir ésta, y desde el discurso oficial se ha hecho mención al respecto, la realidad es que tanto docentes, directivos y supervisores se ven inmersos en múltiples actividades distintas a los procesos de enseñanzas y aprendizaje.

Esto limita además a directivos y supervisores, pues sus actividades se destinan a estas acciones más que a la atención, asesoramiento y acompañamiento pedagógico de los docentes. A ello hay que sumar la complejidad que representa la supervisión en el caso de las comunidades rurales, pues debido a la dispersión de las escuelas las visitas se dan de forma muy esporádica; “la falta de recursos y competencias de estas figuras para asesorar en las particularidades del multigrado genera en los docentes sensaciones de aisla-

miento” (Juárez 2017:4).

En relación con los recursos tecnológicos, la escuela fue beneficiada de programas que le dotaron de computadoras y un pizarrón electrónico. Estos tardaron en usarse debido a la carencia de la instalación eléctrica necesaria para su funcionamiento y las adecuaciones en el aula. Sobre este asunto, un testimonio reveló un problema que tuvieron hace algunos meses: el robo de equipos de cómputo. “Fue alguien que ya sabía. ¡Qué casualidad que se llevaron las que servían y las que no las dejaron!” (M. Ortiz, madre de familia, entrevista personal).

El uso de estos recursos tecnológicos ha implicado retos tanto para el profesor como para los alumnos. En el caso de estos últimos, dado que su uso se da solamente en la escuela, se limitan sus posibilidades de aprovechamiento en otras actividades, pues la mayoría sólo cuenta con acceso a internet

y al equipo de cómputo durante las horas de clase.

Por su parte, el docente ha requerido de actualización en el uso de los materiales, pues su familiaridad con ellos es poca. Su capacitación en este sentido ha sido muy pobre y ha tenido que resolver a través de la práctica o con la ayuda de otras personas de la comunidad que tienen un conocimiento más avanzado en el uso de las TIC. Si bien ha tratado de incorporar el uso del pizarrón electrónico en las actividades escolares, es de notar que requiere aún la ayuda de personal que tenga un mejor manejo para aprovecharlo adecuadamente y maximizar su potencial.

Respecto de los materiales tradicionalmente empleados en el aula, la escuela por ser una escuela regular recibe los libros de texto gratuito que se hacen y distribuyen a nivel nacional. Dichos materiales están elaborados por grados, sin considerar la poca pertinencia que esto tiene para el caso de las escuelas multigrado. En éstas:

Se vive y se trabaja en una continua contradicción: tanto el currículo como los materiales educativos están diseñados para las escuelas llamadas completas o regulares, que cuentan con un maestro para cada grado, ignorando la situación de las escuelas multigrado. Los resultados de aprendizaje son bajos, debido a que sus maestros no están preparados, ni cuentan con la asesoría los materiales y la infraestructura adecuados. (Rosas 2009:2)

Hasta el momento, para las escuelas regulares e indígenas con organización multigrado no existe como tal una propuesta integrada que permita pensar y trabajar de manera conjunta en grupos de diferentes edades y grados escolares. Los esfuerzos de adecuación e integración deben ser realizados por los docentes de estas escuelas y mucho depende de su creatividad y experiencia para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza.

Pensemos en un maestro unitario en nuestro país, a cargo de los seis grados, con seis programas de estudio, cada uno con poco más de

400 páginas lo que da un total de 2400 páginas de lineamientos curriculares. Y aproximadamente 40 libros de texto, pensados para escuelas unigrado (un docente por grado), por lo que no existe conexión o articulación entre los libros de los diferentes grados; esto origina un trabajo fragmentado entre los grados escolares. (Popoca 2014:7)

Esta problemática tampoco se ha atendido desde la capacitación y formación continua de los docentes, la cual ha sido insuficiente e incluso poco pertinente. Esto se debe a la falta de una oferta enfocada al trabajo en las aulas con distintos grupos de edades y grados escolares, o que considere los contextos en que se ubican dichas escuelas. Generalmente se brindan pautas muy generales que atienden los aspectos de las escuelas de organización completa situadas en el medio urbano, por lo que son poco útiles y congruentes.

Asimismo, la asistencia a los cursos y talleres de capacitación y actualización docente es compleja, pues en el caso de las escuelas que se ubican en zonas de difícil acceso o con falta de transporte, los docentes tienen que invertir tiempo y dinero propio para trasladarse hasta las sedes de capacitación. A la par, como se dijo anteriormente, se descuidan las clases y el cumplimiento del calendario escolar de manera integral.

2. La diversidad en medio de la diversidad: Ser multigrado e indígena

Un aspecto que resulta relevante mencionar para el caso de las escuelas multigrado es el reto al que se enfrentan los docentes respecto al cúmulo de diversidad que hay en ellas. Esto no sólo en cuanto a las distintas edades o grados de los alumnos que comparten el aula, sino también en relación con cuestiones étnicas, culturales y lingüísticas que caracterizan las regiones donde se localizan estas escuelas.

De manera particular, en el caso de la presente escuela se da la conjunción de elementos que han tenido impacto en los procesos que ocurren ahí. Por un lado, una organización

multigrado con distintos retos para el trabajo en el aula, a lo cual se suma la ubicación de la escuela dentro de una comunidad indígena. Al respecto, es importante señalar que:

Las escuelas multigrado son una realidad mucho más prevalente de lo que suele pensarse, especialmente en educación indígena, y requieren un conjunto de condiciones –algunas compartidas con las demás escuelas, otras específicas–, si es que se aspira a ofrecer una educación pertinente y de calidad a los niños de comunidades pequeñas mediante este tipo de organización. (Estrada 2015:56)

Aunque en México existe un servicio destinado a estas comunidades (Educación indígena), en el presente caso se trata de una educación regular, es decir, igual a las de otras localidades, principalmente urbanas. No obstante, esta línea entre la educación indígena y la educación regular es traspasada en ciertos momentos por diversas cuestiones.

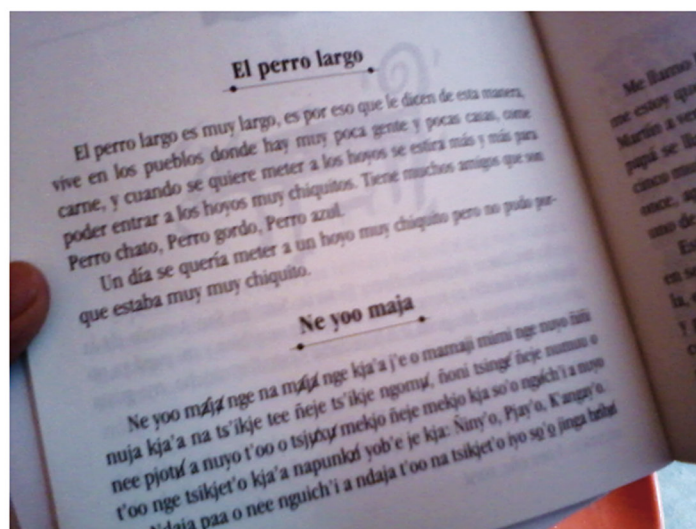
Una de ellas tiene que ver con la dotación de materiales educativos, pues además de recibir los libros de texto gratuitos que se

distribuyen a nivel nacional, también se les han otorgado materiales en la lengua indígena de la región (el hñahñu). Sin embargo, no hay muchos libros de texto, y los pocos que existen forman parte de la biblioteca escolar (figura 3). Dado que se considera una escuela de tipo regular, no existen espacios curriculares específicos para trabajar con las lenguas indígenas, por lo que su uso es reducido.

Es importante mencionar que incluso dentro de las escuelas que son consideradas como de Educación indígena, la dotación de materiales en sus lenguas tiene problemas ya que no es suficiente el número de ejemplares para todos los integrantes de la escuela, no corresponde con la variante con la región o debido a lo remoto de las escuelas, llegan en periodos posteriores al inicio de clases.

Actualmente, a nivel nacional la producción de materiales en lenguas indígenas es mínima si se tiene en consideración que existen 68 lenguas y 364 variantes lingüísticas en el país (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [Inali] 2008:32). Para el ciclo escolar 2016-2017, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) produjo y distribuyó libros en 35 lenguas y 73 varian-

Figura 3. Libro de primaria en lengua hñahñu-español que forma parte de la biblioteca de la escuela multigrado.



Fuente: Fotografía tomada por el autor.

tes, siendo los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Puebla – cuya presencia de población indígena es importante –, las entidades que recibieron mayor número de ejemplares (Dirección General de Educación Indígena [DGEI] 2016:s.p.).

Sobre el uso de la lengua dentro de la escuela, el profesor comparte la idea de que es necesario su estudio y aprendizaje, ya que forma parte de la identidad y sentido de pertenencia a la comunidad. Señala:

Los niños, los chamaquitos... no tienen por qué avergonzarse de hablar en hñahñu, tiene creatividad, tiene historia, y sobre todo, llevamos en la sangre esas raíces del hñahñu. Siéntanse orgullosos y hagan el esfuerzo de mantenerla viva (D. Hernández, profesor, entrevista personal).

Si bien esta es la percepción del docente, ésta no es compartida en su totalidad por los padres de familia, quienes han preferido que sus hijos aprendan el inglés en vez de la lengua materna. Dado que la escuela es considerada como regular, el mapa curricular señala como asignatura obligatoria el inglés. Para esta asignatura, el SEN ha destinado profesores específicos para impartir las horas correspondientes.

Sin embargo, la cantidad de docentes de inglés a nivel nacional es mínima en comparación con los que se requieren para cubrir el total de escuelas. Si en el caso de las escuelas urbanas la cobertura dista mucho de cubrir el cien por ciento, en el caso de las escuelas indígenas y rurales la proporción aumenta considerablemente. Esto ha provocado situaciones de desventaja de algunas escuelas, las cuales en el planteamiento curricular podrían ser trilingües si se atendieran adecuadamente la lengua indígena, el español e inglés.

Considerando lo dicho, de manera excepcional, esta escuela cuenta con profesor de inglés que atiende a diversas escuelas pertenecientes a la misma zona. Otra situación poco frecuente en las escuelas, es que el profesor de inglés además de hablar este idioma, es nativo-hablante del hñahñu. Aunque esto en-

tusiasmo al profesor titular y planteó ante los padres de familia la posibilidad de ocupar las horas de inglés para estudiar en su lugar el hñahñu, estos se manifestaron en contra.

La invitación que yo les hice [a los padres de familia] fue con la finalidad de preguntarles si preferían la enseñanza del inglés o del hñahñu en la escuela... se inclinaron por el inglés (D. Hernández, profesor, entrevista personal).

A esto se suma la tendencia de las familias por dejar de transmitir la lengua indígena por considerarla poco apropiada, no sólo para la escuela, sino dentro de las interacciones sociales, siendo apreciada como un obstáculo más que una fortaleza u oportunidad. En este sentido, señala el profesor que:

Mucha gente dice ‘que vergüenza estar hablando o cantando en hñahñu’, pero es lo más sagrado, porque ahora sí, es nuestra tierra, nuestra etnia, que el español vino a desaparecer (D. Hernández, profesor, entrevista personal).

El resultado es la pérdida que se está dando en la comunidad de uno de los componentes que los identifica (la lengua) que ya no se enseña en la escuela, que los niños se avergüencen de hablarla, que los jóvenes no quieran aprenderla, que el profesor no pueda enseñarla aunque la sepa, y que los ancianos no quieran transmitirla o no puedan escribirla.

Entrevistador: ¿Y ustedes saben hñahñu?
Mónica G.: A mí no me gusta.
José S.: A mí me estaban enseñando, pero deje de ir. La que me enseña es una maestra a mí (sic.)
(Alumnos de la escuela, entrevista personal)

Esta situación no es exclusiva del presente caso. Específicamente para la región de El Mezquital:

La lengua se encuentra en una si-

tuación de marginalidad, sobre todo entre las generaciones de jóvenes, quienes no quieren o no saben hablarla. Sin embargo, en las unidades domésticas y en las reuniones comunitarias aún es utilizada como el medio de comunicación entre los adultos. (Moreno 2006:27)

La preferencia por el idioma extranjero, frente a la lengua indígena, puede traducirse como parte de las aspiraciones de los padres, pues revela la inconformidad ante la exclusión y opresión en que viven los integrantes de las comunidades - cuyo origen se atribuye a sus condiciones culturales - y, en consecuencia, se anhela un futuro mejor para los hijos, aunque ello implique la pérdida de esos aspectos identitarios. Es posible percibir que en su decisión:

Hay huellas de un mandato que simboliza el deseo de los padres de que sus descendientes se superen, construyan una diferente [forma de vida] y, de cierta forma, mejor que la que ellos vivieron y habitaron. En la institución escolar, se condensan muchas de esas aspiraciones, deseos, sueños y necesidades. (Gómez 2005:2)

En la comunidad, este “modo de vida” (Vargas 1985:7), entendido como la respuesta de un grupo social a las condiciones objetivas del ambiente, ha generado una reacción a la influencia social y cultural externa a partir del abandono de sus costumbres y tradiciones. Se conservan entonces sólo aquellas que les resultan “útiles” y dejan de lado las que socialmente no generan posibilidades de superación y éxito, entendido éste como la movilidad económica y con reconocimiento social.

Estas tensiones que existen en la actualidad entre lo global y lo local han provocado cambios en las concepciones de las personas, generándose así la aspiración e imitación de modelos de vida más occidentales, y el no querer aprender la lengua indígena por considerarla obsoleta, carente de valor o que

provoca el cierre de oportunidades.

Se prefiriere así que se enseñe en las escuelas el inglés, toda vez que dentro de algunas comunidades los procesos migratorios han aumentado considerablemente y forman parte del proyecto de vida de algunos estudiantes. En algunos casos, las familias buscan brindar únicamente educación hasta los 15 o 18 años, para posteriormente enviar a sus hijos al reencuentro con otros familiares radicados en Estados Unidos u otras ciudades del país.

CONCLUSIONES

La presente revisión acerca de la educación en escuelas con organización multigrado da cuenta de una serie de desafíos en distintos aspectos: didáctico, tecnológico, de administración, gestión, entre otros. El entretendido de dichas situaciones muestra una realidad que comparten distintas escuelas en México y que de una u otra forma tienen impacto en los procesos educativos de las niñas, niños y jóvenes que forman parte del servicio educativo.

Estas escuelas en México representan escenarios con diversas problemáticas que dificultan en distintos grados el poder garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes, y para lograr la calidad educativa con equidad. Si bien es cierto que diversas experiencias educativas basadas en los planteamientos de la educación multigrado han dado cuenta de sus bondades en distintos países, en el caso mexicano la situación se torna compleja ante las dificultades descritas. La transformación educativa en estas escuelas requiere de enfrentarse a grandes retos, pues no se puede negar que es necesario atender cuestiones relevantes que permitan la consecución de las intenciones educativas. No obstante que en el discurso se ha hecho mención del apoyo material y económico a estas escuelas, la realidad nos da cuenta de las carencias que se tienen.

Existen deficiencias materiales y de recursos que pueden generar la percepción de que la educación destinada a las comunidades ru-

rales o indígenas es de “tercera” o inferior a la que tienen las zonas urbanas o económicamente productivas. Son necesarios apoyos que permitan la satisfacción de necesidades para asemejar sus condiciones con las de otros lugares donde los proyectos educativos han resultado beneficiosos.

Un hallazgo importante a resaltar a partir del presente caso conduce al reconocimiento de los esfuerzos que realizan algunas comunidades y el personal docente para el mejoramiento de las escuelas a través de la organización y la gestión ante los diferentes niveles de gobierno, a fin de obtener recursos y apoyos. De este modo, el trabajo en conjunto ha logrado la obtención de equipo tecnológico y materiales para la construcción de los diferentes espacios, lo cual no ocurre en la mayoría de los casos de las escuelas multigrado, las cuales (como se ha mencionado) tienen carencias importantes.

Respecto al ámbito social, se observa la influencia que el contexto globalizador ha tenido en estas comunidades. Aunque pudiera pensarse que en las comunidades indígenas existe una gran valoración por la cultura y sus elementos, este caso da cuenta de la forma en que han cambiado ciertas concepciones a partir de un anhelo por un modo de vivir más occidental, iniciando por la pérdida de la lengua originaria.

Esta situación se manifiesta en diferentes comunidades indígenas ante las diversas problemáticas que han vivido históricamente, causadas por la discriminación, la marginación y el clasismo. Si bien México tiene una composición pluricultural, estas ideas continúan teniendo un arraigo importante entre la población y se considera como un obstáculo para el progreso no sólo de las personas, sino incluso nacional.

Pensar a las escuelas multigrado representa una oportunidad muy valiosa si ésta se lleva a cabo en condiciones más adecuadas, no sólo dentro de los contextos indígenas, sino incluso en los espacios urbanos y las escuelas generales. Su potencial educativo es posible traducirlo en prácticas intergrupales e intergeneracionales donde es posible compartir referentes desde las diferentes concepciones

y experiencias, y en el apoyo común y asesoramiento conjunto, tanto de docentes como alumnos, para el logro de los aprendizajes. A la vez, se favorece el desarrollo de valores y actitudes encaminadas a la convivencia pacífica y respetuosa de la diversidad.

La situación de las escuelas de organización multigrado en México continúa siendo un desafío en la agenda nacional. Es importante considerar la relevancia de su atención, pues ello favorecerá el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes que asisten a ellas y coadyuvará a garantizar el derecho a la educación sin discriminación y con calidad para todas las personas en el país.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alavez, R. (2009). El doctor: Una vida más en el valle del Mezquital. *Destiempos*, 3(18), 1-13. Recuperado de <http://www.destiempos.com/n18/ray-mundoalavez.htm>
- Castellanos Ramírez, L. (2016). Desarrollo rural: caso Vereda Requilina en la localidad de Usme, Bogotá Colombia. *Revista Chakíñan*, 1, 93-100. Recuperado de <http://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/14/11>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1993). *Ley General de Educación*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación, del 13 de julio de 1993 [Última reforma: 19 de enero de 2018]. México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (2016, 22 de agosto). *Distribuye Conaliteg libros de educación indígena para el ciclo escolar 2016-2017* [Comunicado de prensa]. Recuperado de <http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prensa/distribuye-conaliteg-libros-de-educacion-indigena-para-el-ciclo-escolar-2016-2017.html>
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 43-62. Recuperado de http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2015/06/t_2015_2_031.pdf
- Galván, L. & Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, 49, 1-19. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715/802>
- García, F., Pulido, R. & Montes, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, s.p. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm>
- Gómez, M. (2005). Crisis, escuela y condición adolescente. *Anales de la educación común. Adolescencia y juventud*, 1-2, 194-203. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponentes/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaImprimir/17_art_gomez_sollano.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). (2008). *Catálogo de las lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación, del 14 de enero de 2008. México. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. Ciudad de México, México: INEE
- Juárez, D. (Julio-diciembre, 2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, 49, 1-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00002.pdf>
- Moreno, B. (2006). *Otomíes del Valle del Mezquital*. México DF, México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Popoca, C. (Agosto de 2014). Reforma educativa y equidad, deuda del Estado mexicano: el caso de las escuelas multigrado. En Instituto Multidisciplinario de Especialización, *Área temática: Equidad, calidad y Reforma educativa*. Mesa de trabajo presentada en el VI Congreso Internacional Identidad Cultural y Desarrollo Social en la Contextualización Curricular, Oaxaca, México. Recuperado de <http://www.reeducacionrural.mx/lineas-de-investigacion/procesos-de-aprendizaje/reforma-educativa-y-equidad-deuda-del-estado-mexicano-el-caso-de-las-escuelas-multigrado/>
- Rockwell, E. & Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 1-24. Recuperado de http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista3/RMHE3_1.pdf
- Rosas, L. (Septiembre de 2009). Maestros que transforman su práctica educativa y construyen un modelo de educación integral para el multigrado. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, *Área 14: práctica educativa en espacios escolares*. Mesa de trabajo llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Xalapa, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0292-F.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (1994). *Sistema Educativo Nacional de México*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/index.html#sis>
- Vargas, I. (1985). Modo de vida: categoría de las mediaciones entre formación social y cultura. *Boletín de antropología americana*, 12, 5-16.
- Vázquez, C. (coord.). (2009). *Quiénes somos y qué hacemos en el Conafe. Cuaderno de participantes*. México DF, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Weiss, E. (coord.). (2007). *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005* (Reporte Final). México DF, México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

