





Diseño e Implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: Aportes a la Formación Inicial Docente

 Juan David González Fraga²,  Gustavo Gaona Vargas¹,  Diego Juárez Bolaños³,  Ernesto Ponce Rodríguez⁴

¹ Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino - ENESMAPO. Calle San Carlos 345, Fraccionamiento San Ángel 2ª. Sección CP. 78129. San Luis Potosí, México. ² Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111. ³ Universidad Iberoamericana Ciudad de México. ⁴ Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

Autor para correspondência/Author for correspondence: gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

RESUMEN. Más del 40% de las escuelas primarias en México son multigrado, es decir, donde existen más grupos que docentes. La literatura y evaluaciones elaboradas en el último lustro en el país son coincidentes en señalar que uno de los principales que enfrenta el multigrado, es la formación inicial de los actores que laboran en este tipo de escuelas. De ahí que, al reconocerse la necesidad de crear un programa de formación inicial específico para trabajar en escuelas multigrado, a finales del año 2019, la Universidad Pedagógica Nacional conformó un equipo de académicos e investigadores de diversas instituciones y entidades del país que trabajaron en el diseño de la Licenciatura en Educación Multigrado. El propósito de este artículo, es dar cuenta del modelo de formación y enfoque pedagógico del diseño del programa y su implementación a partir de agosto de 2022 en el Campus San Luis Potosí. Los datos provienen de fuentes documentales y de la observación del desarrollo del programa. El artículo destaca la gestión municipal como parte de las acciones prioritarias para la implementación, la caracterización del grupo de estudiantes y el trabajo colegiado de los académicos como resultantes de esta licenciatura, única en Hispanoamérica.

Palabras clave: escuelas multigrado, formación docente, diseño curricular.

Design and Implementation of the Degree in Multigrade Education in Mexico: Contributions to Initial Teacher Training

ABSTRACT. More than 40% of primary schools in Mexico are multigrade, that is, where there are more groups than teachers. The literature and evaluations prepared in the last five years in the country coincide in pointing out that one of the main problems faced by multigrade is the initial training of the actors who work in this type of school. Hence, recognizing the need to create a specific initial training program to work in multigrade schools, at the end of 2019, the National Pedagogical University formed a team of academics and researchers from various institutions and entities in the country who worked on the design of the Degree in Multigrade Education. The purpose of this article is to account for the training model and pedagogical approach of the program design and its implementation as of August 2022 in the San Luis Potosí Campus. The data comes from documentary sources and from the observation of the development of the program. The article highlights municipal management as part of the priority actions for implementation, the characterization of the group of students and the collegiate work of academics as a result of this degree, unique in Latin America.

Keywords: multigrade schools, teacher training, curricular design.

Desenho e Implementação da Licenciatura em Educação Multisseriada no México: Contribuições para a Formação Inicial de Professores

RESUMO. Mais de 40% das escolas primárias do México são multisseriadas, ou seja, há mais turmas do que professores. A literatura e as avaliações elaboradas nos últimos cinco anos no país coincidem em apontar que um dos principais problemas enfrentados pelo multisseriado é a formação inicial dos docentes que atuam nesse tipo de escola. Assim, reconhecendo a necessidade de criar um programa de formação inicial específico para atuar em escolas multisseriadas, a Universidade Pedagógica Nacional formou no final de 2019 uma equipe de acadêmicos e investigadores de várias instituições e entidades do país que trabalharam na concepção de Graduação em Educação Multisseriada. O objetivo deste artigo é socializar o modelo de treinamento e abordagem pedagógica do desenho do programa e sua implementação a partir de agosto de 2022 no Campus San Luis Potosí. Os dados provêm de fontes documentais e da observação do desenvolvimento do programa. O artigo destaca a gestão municipal como parte das ações prioritárias para implementação, a caracterização do grupo de alunos e o trabalho colegiado dos acadêmicos como resultado desta licenciatura, única na América Latina.

Palavras-chave: escolas multisseriadas, formação de professores, desenho curricular.

Introducción

Las escuelas multigrado son aquellas donde el número de maestros del centro escolar es menor al número existente de grupos de alumnos. En el caso de México, 43% de las escuelas primarias del país trabajan mediante tal modalidad, además del 28.7% de los preescolares y 15.6% de las secundarias (MEJOREDUE, 2021).

Siguiendo con cifras de esta nación, casi 93% de las escuelas multigrado se ubican en territorios rurales, siendo la modalidad más pública del país, ya que la existencia de escuelas privadas multigrado es marginal, aunque estos últimos establecimientos siguen pedagogías activas (como Freinet o Montessori) y están ubicados en zonas urbanas^[i].

Durante el último lustro se ha generado evidencia, en forma de evaluaciones, investigaciones y propuestas, que dan cuenta de las características, diversidad, alcances, logros y retos de las escuelas multigrado en México. Entre las primeras, encontramos la *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado*, desarrollada de manera conjunta entre el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, organismo sustituido en 2019 por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación- MEJOREDUE), la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y la Red de Investigación de Educación Rural (RIER) durante el bienio 2017- 2018 (INEE, 2018), además del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) (INEE, 2017).

Las propuestas para desarrollar acciones y políticas educativas de fortalecimiento al multigrado se han concentrado en un par de libros: las *Directrices para mejorar la educación multigrado* (INEE, 2019) y el volumen coordinado por Arteaga, Popoca y Juárez (2020). En el primer libro, la Directriz 2 señala la necesidad de asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado.

Los documentos antes señalados, además de otros textos publicados (Juárez y González, 2020; Leyva y Guerra, 2019), destacan que, a pesar del número de escuelas multigrado existentes en México, la formación inicial y continua de los maestros relativa a este tema es limitada. En 2020, una encuesta aplicada a 3002 docentes^[iii] multigrado (RIER, 2020a), indicó que 29.25% de los participantes afirmaron que durante su formación inicial recibieron capacitación para laborar en escuelas multigrado, 70.75% de los restantes manifestó no haber recibido este tipo de capacitación.

Mostrando números similares, otra encuesta aplicada a 194 figuras educativas en 2020, dio cuenta que 37% de las mismas habían recibido algún tipo de capacitación en torno al multigrado (RIER, 2020b).

En relación a la primera encuesta, los maestros que afirmaron haber participado en procesos de formación para prestar atención educativa en escuelas multigrado se dividen en tres grupos: el primero (45.44%) considera que la formación recibida resultó adecuada para laborar en contextos multigrado, en el segundo grupo (46.92%) se ubican los profesores que establecen que fue parcialmente adecuada, y el tercer grupo (7.63%) se conformó por quienes consideraron que no existió correspondencia entre los aspectos analizados y las características de las escuelas multigrado donde laboraron.

Dentro de la limitada formación inicial de profesores específica para multigrado, se documentaron tres estrategias seguidas por algunas instituciones del país. En primer lugar, la oferta de cursos específicos relativos a la planeación, evaluación y estrategias didácticas específicas para multigrado. Este es el caso de Escuelas Normales de los Estados de Tabasco, Veracruz y Chiapas. Además, el Plan de Estudios 2022 para Escuelas Normales, recién incluyó una asignatura relativa a la Educación Multigrado en la malla curricular de las licenciaturas en educación Preescolar, Primaria e Indígena.

Otra modalidad ha sido enviar a los estudiantes normalistas a realizar sus prácticas profesionales en escuelas multigrado, tal como ocurre en instituciones cuyo contexto territorial se ubique en una zona rural.

Por último, existen al menos dos programas específicos de licenciatura que se centran en procesos educativos rurales. Nos referimos a las licenciaturas en Educación y Desarrollo Comunitario (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), creada ante la demanda del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) de profesionalizar a sus agentes educativos comunitarios. Además, en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR, ubicado en Comitán, Chiapas) cuenta con la Licenciatura en Desarrollo Comunitario y Educación Social, también dirigido a figuras educativas del Conafe. Sin embargo, estos programas están centrados en temas de educación rural y comunitaria, y no en el multigrado^[iii].

A partir de lo hasta aquí expuesto, es manifiesta la necesidad de crear un programa de formación inicial específico para trabajar en escuelas multigrado. A finales del año 2019, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) formó un grupo de trabajo con el encargo de diseñar

el programa de la Licenciatura de Educación Multigrado (LEM), la primera especializada en esa modalidad en Hispanoamérica. El equipo estuvo encabezado por un académico de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y estuvo conformado por ocho miembros de diversos campus de la UPN de los Estados de Chihuahua, Guanajuato, San Luis Potosí, Zacatecas y Ajusco (Ciudad de México).

El diseño de la LEM culminó en agosto del año 2021 y pasó por el proceso interno de evaluación y revisión por parte de la UPN, para abrir la primera convocatoria de ingreso al programa a inicios del 2022 e iniciar operaciones en agosto de ese mismo año en la Unidad 241 (San Luis Potosí), específicamente en la subse de Tierra Nueva.

El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer los componentes centrales de la Licenciatura en Educación Multigrado, así como examinar su puesta en marcha en la Unidad 241 de San Luis Potosí.

Referente a la metodología, el estudio es cualitativo. Los datos provienen de un par de fuentes. Por una parte, los autores del artículo participamos en el proceso de diseño de la licenciatura, trabajo realizado a distancia durante la época del encierro derivado del virus del coronavirus (COVID 19). Durante un año y medio, celebramos reuniones virtuales semanales para definir las características centrales del programa, así como sus ejes pedagógicos, sus módulos y contenidos. Tales experiencias son conforman la primera fuente de información.

La información que nutre el apartado de implementación del programa surge de datos estadísticos del alumnado y de procesos de observación, ya que un diseñador de la licenciatura ha fungido como coordinador de la misma, por lo que cuenta con experiencia acumulada y con datos de primera mano.

El documento está conformado por tres partes: en la primera se describen el modelo de formación, enfoque pedagógico, diseño curricular y modelo de operación de la LEM. Posteriormente, se analiza la implementación del programa, para cerrar con un apartado de reflexiones finales.

Modelo de la Licenciatura en Educación Multigrado

Modelo de formación

La Licenciatura en Educación Multigrado orienta su desarrollo en el modelo co-constructivo. Según Monereo (2009 y 2010), este modelo tiene como fundamento la teoría sociocultural que proponen, entre otros, Vygotsky, Rogoff y Coll. Conceptos como

andamiaje, negociación de significados, apropiación y aprendizaje colaborativo, surgen de esa teoría y coinciden con los planteamientos epistemológicos y filosóficos de la Licenciatura.

Tres son las características más importantes del modelo: la negociación de los programas con los profesores considerando los contextos; la concepción del formador como mediador y gestor de los recursos para el aprendizaje, y la formación de los estudiantes a partir de proyectos. Cada uno de estos rasgos se describen a continuación:

- a) Una de las características más relevantes del modelo co-constructivo es reconocer la importancia que en la operación de un programa tiene el contexto. La información generada en la práctica educativa, particularmente de los problemas ahí detectados, orientan la selección y organización de los contenidos de aprendizaje. La operatividad del programa queda garantizada al tomar en cuenta las características del Sistema Educativo Mexicano, la educación primaria y la educación en contextos multigrado, y las particularidades regionales y locales de las escuelas multigrado con sus problemáticas educativas específicas.
- b) Los formadores fungen como mediadores del aprendizaje, en tanto buscan recursos para que los estudiantes construyan sus conocimientos a partir de contextos reales de intervención, y reflexionen sobre su práctica docente desde los primeros semestres de la Licenciatura. Se busca favorecer procesos de formación profesional congruentes con la perspectiva co-constructiva, donde los estudiantes participen activamente en la construcción de sus saberes en interacción con la realidad educativa (contexto) de las escuelas multigrado que conocen, sus pares y con el profesor.
- c) Existen dos condiciones de enseñanza importantes. Por un lado, la relación de la teoría y la práctica se convierte en un eje fundamental de los procesos de enseñanza que se concretan en la visión global y heterogénea de los hechos educativos propios de contextos multigrado. Por otro, la formación de los licenciados en educación multigrado se ajusta continuamente a las necesidades de aprendizaje y a las expectativas y problemáticas que surjan en las prácticas, durante sus estancias en los contextos de intervención.

Para favorecer lo anterior, se opta por una formación profesional a partir de proyectos. Esta modalidad de enseñanza permite el tratamiento interdisciplinar de los objetos de estudio derivados de problemas educativos detectados en las prácticas educativas de los contextos multigrado. Dichos problemas se entienden, estudian y analizan en toda su complejidad.

Uno de los desafíos más importantes que enfrenta la Licenciatura es reorientar el sentido del flujo de la construcción del conocimiento; reconocer y valorar el peso del

andamiaje que nace desde la praxis y sus aportes a la negociación de significados en procesos de aprendizaje colaborativo, con el fin de evitar la aplicación mecánica de de la teoría y trascender hacia la construcción del saber desde la práctica y para la práctica. Finalmente, la apropiación del conocimiento es el resultado del reconocimiento del impacto de este en la transformación de la realidad y la propia manera de interpretarla.

Enfoque pedagógico del Programa

Los contenidos y estrategias de la Licenciatura en Educación Multigrado se organizan en torno al enfoque por competencias que integra aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. El enfoque pedagógico toma en cuenta las perspectivas de Philippe Perrenoud y de Mónica Coronado. Perrenoud (2008) plantea que las competencias deben partir del análisis de la situación y los conocimientos emanados de la acción. En el proceso formativo que propone la licenciatura, las competencias se desarrollan mediante la reconstrucción de la realidad en situaciones didácticas, considerando el currículo de educación primaria y el contexto de las aulas multigrado.

Para Mónica Coronado (2009), competencia es el “... conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción en el desempeño concreto del sujeto de un determinado espacio profesional laboral” Esta perspectiva se retoma en cada espacio curricular de la licenciatura cuando el sujeto desarrolla su capacidad de saber hacer y saber estar durante los procesos de formación, con una visión lógica y estructural.

Asimismo, en el diseño de los programas se retoma a Coronado (2009) cuando afirma que cuando se aprende en, desde y sobre las actividades, tareas, funciones, desafíos y decisiones importantes a tomar en el campo laboral, los aprendices logran comprender con mayor facilidad las relaciones entre la teoría y la práctica, pero, además, alcanzan a reinterpretar en ejercicios reflexivos la teoría y la propia praxis, es decir, suceden momentos importantes de creación de conocimiento articulador efectivo en el campo laboral, ya sea individual o colectivamente.

De esta manera, en el proceso de la Licenciatura las y los estudiantes adquieren las competencias en la acción, como resultado de ejercicios prácticos, y la articulación de diversos saberes para plantear y resolver problemas, transferir el aprendizaje y aprender en colaboración con otros.

Desarrollar una formación docente en el enfoque de competencias implica, necesariamente, la acción en situaciones que exijan a los estudiantes dinamizar los saberes con los que cuentan, investigar y construir los necesarios con el fin de atender a las exigencias de la situación. Porque la docencia es una actividad situada en el campo laboral y las competencias no son académicas, sino laborales y pertenecen a quien ejerce la docencia (Coronado, 2009).

De acuerdo con Le Boterf (2001), actuar con competencia remite a un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, entre otras).

Siguiendo a Bolívar (2008), este nuevo ámbito para diseñar y gestionar el currículum comporta cambios sustantivos relativos a la definición de tareas asociadas a las competencias básicas correspondientes, a partir de una metodología que comparte el aprendizaje significativo y por descubrimiento, atendiendo a procedimientos inductivos y estableciendo criterios de evaluación que valoren las capacidades para que, a través de diferentes tareas, se pueda evidenciar el nivel de adquisición de las unidades de competencia.

El diseño de la licenciatura considera como elemento central las aportaciones que hace Mónica Coronado, en la construcción de las competencias genéricas, específicas y transversales.

- Competencias básicas, son tanto un “saber hacer” como un “saber ser y estar” que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para el ejercicio de una ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. La incorporación de las competencias básicas al currículum resalta los aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador orientado a la aplicación efectiva de los saberes adquiridos, garantizando una educación que dé respuesta a las necesidades reales de la época en que vivimos (pertinencia), al tiempo que se constituyan en la base común de la formación ciudadana para todo el alumnado (equidad).
- Competencias genéricas, son aquellas relacionadas con comportamientos y actitudes laborales comunes entre diversos ámbitos laborales; en este caso, son aquellas competencias que son comunes a todos los docentes con independencia del nivel

educativo al que atienden, el contexto donde laboran y la materia u objeto de trabajo que los define.

- Competencias específicas, son las referidas al ámbito laboral en educación primaria multigrado y que difícilmente se pueden transferir a otros ámbitos laborales. En el currículo de la licenciatura resaltan los aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador orientado a la aplicación efectiva de los saberes adquiridos, garantizando una educación que dé respuesta a las necesidades reales de la época en que vivimos (pertinencia), al tiempo que constituyan la base común de la formación ciudadana para todo el alumnado (equidad). Son aquellas propias de una ocupación, profesión o ámbito de conocimiento; suponen la capacidad de transferir las destrezas y los conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional, en un contexto multigrado en donde el estudiante evidencie los referentes teóricos, metodológicos e instrumentales que le permitan elaborar proyectos educativos *in situ*, en el que considere la interdisciplinariedad de contenidos y las necesidades que se presenten en el lugar en donde realiza la práctica docente.
- Competencias transversales, son aquellas que cruzan el plan curricular de la licenciatura y en cada espacio semestral. Se pretende que los alumnos logren en el proceso formativo al movilizar los saberes que pueden ser de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades, valores, etc.). Estas competencias son aquellas que se espera movilicen las y los estudiantes en cualquier intervención educativa y refieren a los procedimientos generales, habilidades intra e interpersonales, compromisos éticos y políticos.

Así, en el currículo de la Licenciatura los módulos se definen a partir de cada competencia específica del docente multigrado, agrupan diferentes niveles de dominio (unidades) del saber hacer que implica dicha competencia e integran contenidos multidisciplinares que permiten la práctica y el desarrollo de competencias básicas, genéricas y transversales, afines con la competencia específica.

En síntesis, las ideas eje que se recuperan de este enfoque son:

1. La posibilidad de trasladar la “vida docente” al aula; para su análisis, intervención, transformación y mejora.
2. Adquisición del conocimiento de forma gradual, con base en el nivel desarrollo de saberes previos, la profundidad en la investigación y el conocimiento construido, más la capacidad de aplicar los saberes de forma reflexiva.

3. Centrar la didáctica y las relaciones pedagógicas en el aprendizaje, antes que en la lógica de los contenidos o en la prescripción de los programas: se aprende haciendo.

Diseño curricular modular

Con la determinación de que el diseño curricular sea congruente con el modelo y enfoque formativo, se eligió organizar los contenidos en una estructura modular que articulan la interdisciplinariedad y la aplicación del conocimiento en la atención y solución de problemas sociales relevantes.

La referencia para el diseño del diseño modular curricular se retoma de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, cuyas principales características (Arbesú y Berruecos, 1996) son: vincular la educación con problemas de la realidad; organizar los procesos de aprendizaje de forma interdisciplinaria y global para resolver los problemas; incentivar la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje al tomar decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo; operar una docencia orientadora y mediadora con menor protagonismo que en el modelo tradicional, promover la generación y aplicación del conocimiento en cada semestre; integrar investigación, docencia y servicio (de allí el vínculo cercano con el campo profesional de los estudiantes desde los primeros semestres), y organizar el aula para permitir el trabajo colaborativo y democrático.

Así, la construcción de “objetos de transformación”, problema eje de trabajo, como punto de partida y llegada, auxilian para que las acciones de enseñanza y de aprendizaje se justifiquen y ordenen para la producción, la transmisión y la aplicación del saber desde diferentes disciplinas. Todos los programas indicativos de las asignaturas o materias son organizados alrededor de experiencias de aprendizaje que se activan desde un problema real, social o profesional.

Cada curso se identifica como un módulo independiente en el que se trabaja colaborativamente para comprender, explicar y resolver un problema y luego se organiza la experiencia en textos reflexivos y explicativos del proceso como un fenómeno de aprendizaje.

Los objetos de transformación pertenecen a diferentes campos de conocimiento de la práctica educativa que se realiza en las escuelas multigrado; así se han definido los seis campos de formación:

- Saber sociocultural: incluye problemas que ayudan a comprender el contexto en el que se ubican las escuelas multigrado, desde perspectivas etnográficas y

antropológicas que favorecen al reconocimiento de las dimensiones sociales y culturales que gestan ese tipo de problemas, pero que también son apoyos para su solución.

- Saber psico-pedagógico: refiere a un conjunto de problemas que implica el reconocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, en contextos de aula ricos por su diversidad.
- Saber político-educativo: agrupa problemas que interpelan la comprensión y uso las pautas de que dispone el Sistema Educativo Nacional, a través de los planes, programas, acciones y documentos oficiales para la evaluación, el desarrollo curricular, la gestión escolar y la educación a las poblaciones rurales.
- Saber didáctico: se acerca a problemas que requieren del conocimiento de diferentes modelos, métodos, enfoques, estrategias, técnicas y recursos para planificar, operar y evaluar experiencias de aprendizaje con grupos multigrado.
- Saber investigar: que agrupa los problemas propios de análisis, evaluación y mejora de las prácticas educativas, propias y colectivas, de maestras y maestros de escuelas multigrado.
- Saber de la educación inclusiva: se refiere a problemas, en módulos optativos, que favorecen al desarrollo de competencias básicas para comprender y enfrentar la diversidad como riqueza pedagógica y de aprendizaje; se proponen algunos problemas y cada centro escolar en que se ofrezca la licenciatura tiene la libertad y posibilidad para diseñar los programas necesarios para responder a las condiciones reales de las escuelas en las que se forman los estudiantes.

De esta manera, el diseño curricular modular facilita que el enfoque pedagógico sea factible al propiciar y requerir que se apliquen y desarrollen competencias específicas para comprender y resolver problemas; que el modelo de operación curricular *in situ* se logre al incluir las prácticas y estancias en el campo laboral, como principio para la recuperación y construcción de problemas educativos reales, y que el modelo formativo co-constructivo sea posible al involucrar a los formadores de docentes en la comprensión, interpretación y explicación del problema como fenómeno social integrando elementos teóricos y experienciales.

Hasta este punto, hemos detallado las características más importantes del modelo educativo. A continuación, describiremos el proceso de implementación del programa durante su primer semestre de existencia, a partir del mes de agosto del 2022.

Implementación del Programa

Dentro del estado de San Luis Potosí, en agosto del año 2022 se creó una subse de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional en el municipio de Tierra Nueva donde actualmente se imparte la Licenciatura en Educación Multigrado.

Geográficamente el municipio se encuentra ubicado al sur del Estado, a 75 kilómetros de la ciudad capital, colindando con los municipios de Santa María del Río, San Diego de la Unión y San Luis de la Paz; los dos últimos pertenecientes al Estado de Guanajuato.

Tierra Nueva se caracteriza por sus minas de piedra laja y la fabricación de artesanías de palma, como el sombrero. Sus actividades económicas son la agricultura, ganadería y comercio. Su población total en 2020 era 7,966 habitantes, siendo 53.3% mujeres y 46.7% hombres (INEGI, 2020). Según el último Censo Nacional de Población y Vivienda sobre los servicios y conectividad en la vivienda, 11.9% de los hogares disponían de acceso a internet, 8.9% tenían computadora y 74.3% de los pobladores contaban con teléfono celular.

En el aspecto de educación, los principales grados académicos alcanzados por sus habitantes fueron primaria (36.8%), secundaria (35.5%) y media superior (21%). La Universidad Pedagógica Nacional es la primera institución pública que ofrece servicios educativos de educación superior en el municipio.

Con respecto a la educación primaria, en el municipio se ubica la zona escolar 058 que integra 11 escuelas, de las cuales solamente una es de organización completa, por lo que, el 91% de las escuelas son de organización multigrado, un aspecto relevante que favorece al modelo de formación *in situ* en la licenciatura que se ofrece. A continuación, se exponen algunos aspectos que favorecen la implementación del programa.

Gestión municipal y estructura educativa en la entidad

La UPN Unidad 241 es una institución que desde el año 2012 ha participado en programas de formación continua para maestros multigrado en servicio. Se destacan los Diplomados “Formación de Asesores para la Atención de Grupos Multigrado” y “Formación de Comunidades Docentes Multigrado para la Atención a la Diversidad en Educación Básica”, ambos programas formativos fueron producto de la colaboración con instancias de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), reconociendo la necesidad de desarrollar profesionalmente a los docentes que atienden multigrado, sobre todo porque en el

Estado de San Luis Potosí alrededor del 60% de las escuelas primarias corresponden a esta modalidad.

Otra de las instancias interesadas en el programa formativo, fueron las autoridades municipales de Tierra Nueva, actores relevantes en el reconocimiento de la necesidad de que los servicios educativos tomen en cuenta el contexto y las características sociales, culturales, políticas y medioambientales de las localidades. De esta manera, la administración municipal del bienio 2021-2024, conformó en su equipo de trabajo a docentes del nivel de educación primaria oriundos del municipio y que han tenido experiencia en el trabajo multigrado para impulsar la apertura del programa.

Entre las gestiones municipales se desarrolló la estrategia para la difusión de la primera institución de educación superior en el municipio ofertando la licenciatura en educación multigrado. De esta estrategia se deriva el perifoneo, invitando a los jóvenes y población en general que contará con bachillerato para participar en el proceso de admisión, además, de pláticas informativas en las instituciones de educación media superior.

Un aspecto central de la estrategia, fue la gestión para contar con un edificio que pudiera ofrecer las mejores condiciones para la formación universitaria de los estudiantes, logrando la firma de un convenio para disponer a manera de comodato con un edificio recién construido en la localidad “Los Charcos”^[iv]. El edificio cuenta con tres aulas didácticas y módulo de sanitarios, el cual se está equipando para poder disponer las clases presenciales, por lo que, a la fecha se iniciaron las actividades en el Centro Interactivo y de Aprendizaje, un espacio destinado a la biblioteca municipal que cuenta con dos aulas didácticas, sanitarios, computadoras, servicio de internet y material bibliográfico que los estudiantes pueden disponer.

Por último, la vinculación municipal con la estructura educativa de la Secretaría de Educación de la entidad y con la colaboración de la Unidad UPN 241 logró la disposición y apertura de las escuelas multigrado del municipio para que los estudiantes del programa realicen su formación *in situ*, a través de la asistencia a dichas escuelas con diferentes propósitos^[v]. En este sentido, se destaca la formación en la experiencia (González y León, 2019), como uno de los momentos en donde los estudiantes entrecruzan sus conocimientos adquiridos en la universidad con los acontecimientos de la cotidianidad escolar. Es un vaivén dialéctico teórico práctico que constituye un nivel de formación donde los estudiantes adquieren experiencia como resultado sistemático de la reflexión de acontecimientos y su anclaje con el marco teórico, referentes empíricos y teorías implícitas.

Caracterización de los Estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado

Durante el proceso de admisión para el ingreso a la Licenciatura en Educación Multigrado, se tuvo una demanda de 20 interesados que por diversas cuestiones y aunque fueron admitidos, seis decidieron no continuar.

El Programa inició sus operaciones en agosto de 2022 con 14 estudiantes cuyas características diversas se describen en este apartado como parte fundamental que permite el reconocimiento de sus individualidades para la atención particular a sus procesos de formación. La información que se presenta a continuación se recuperó a través de entrevistas individuales que se realizaron durante el curso propedéutico^[vi], ampliándose la información en las sesiones presenciales mediante preguntas semi-estructuradas a través de la técnica de grupo focal^[vii].

El grupo está conformado por ocho mujeres y seis hombres; la mayor frecuencia de edad se ubica entre los 18 y 20 años, aunque también se cuenta con un estudiante de 16 años y 3 estudiantes con edades entre 28 a 41 años. La mayor parte de los estudiantes son solteros, tres se encuentran casados o en unión libre y cuatro tienen hijos.

Sobre el lugar de origen las familias de dos estudiantes son originarias de la huasteca potosina, aunque desde varios años residen en el municipio de Tierra Nueva, como la mayoría. Y tres estudiantes viven en la localidad “Hacienda Vieja” que se ubica a 9 km de la cabecera municipal.

De los 14 estudiantes, 12 trabajan en diversas actividades económicas, sobre todo en tiendas de abarrotes, papelería, panadería, servicios de comida y uno como albañil con su papá. Un estudiante cuenta con una carrera profesional, como licenciado en economía, la cual ejerce mediante trabajo en línea, lo que permite compatibilidad de horarios para poder estudiar. Otro de los estudiantes trabaja como voluntario en el Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA) y solamente cuenta con bachillerato.

Lo anterior muestra un escenario donde los estudiantes tienen que combinar las tareas en las que se están formando con diversos roles en los que ocupan un tiempo considerable, lo que aumenta su vulnerabilidad para disponer del tiempo necesario en su formación y la institucionalización de horarios flexibles en el turno matutino para que puedan continuar su preparación profesional.

Sobre la infraestructura tecnológica para realizar tareas en su hogar, los 14 estudiantes cuentan con teléfono celular, lo que les permite tener acceso a internet desde este aparato

móvil; sin embargo, cinco no cuentan con acceso a la Web en casa y cuatro no cuentan con computadora. Sobre esta necesaria herramienta en la era digital ha provocado que los académicos de la universidad trabajen con diversas estrategias que permitan a los estudiantes contar con la bibliografía necesaria, tales como: entrega de copias de los materiales, préstamo de libros que se cuenta con ellos en la biblioteca de la institución, envío de archivos digitales vía *WhatsApp* para que puedan leer desde su teléfono celular o imprimir y crear un repositorio digital institucional en el que pueden tener acceso desde la intranet de la institución.

En síntesis, se pueden definir como principales problemáticas a las que se han enfrentado los estudiantes son:

- Contar con recursos e infraestructura tecnológica, así como disponer de tiempos para ampliar los temas abordados en las sesiones de trabajo de la universidad, que les permita ir construyendo su aparato crítico, al recuperar conceptos y teorías que posteriormente se harán observables en las jornadas de observación y ayudantía.
- Desarrollar habilidades de comunicación que ayuden a dialogar con los docentes de las escuelas multigrado y acercarse a los niños para ayudarles con algún tema durante su formación *in situ*.
- Combinar los estudios con actividades laborales y responsabilidades familiares, lo que implica un mayor esfuerzo y organización de tiempos para cumplir con estas demandas.

Partiendo de las problemáticas y reconociendo las características del grupo, se implementó el programa de tutorías^[viii]. En México, este programa se reconoce a partir del año 2000 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) cuyo propósito es asegurar la formación integral del estudiante a través de procesos de acompañamiento por parte del tutor, desarrollando su proceso de construcción de aprendizajes en campos como: cognitivo, afectivo, social, cultural y existencial.

Trabajo colegiado entre los académicos de la UPN

Como parte de las actividades previas y durante el proceso de apertura de la Licenciatura en Educación Multigrado se desarrolló el Primer Seminario Interno denominado “Integración de Saberes para la Formación de Docentes Multigrado” contando con la participación de 10 académicos^[ix], cuyo propósito fue reflexionar de manera colectiva sobre

las implicaciones de la formación de profesionales de la educación para el ámbito multigrado en contextos rurales.

De este seminario se analizaron los distintos campos de formación que integran el mapa curricular de la licenciatura en educación multigrado y las implicaciones de los diversos módulos a través del diálogo virtual con los diseñadores de los programas.

En este primer semestre, cuatro módulos forman parte del campo del saber sociocultural y solamente un módulo del campo del saber psicopedagógico. La tendencia de la formación está dirigida hacia la comprensión del contexto en la que se ubican las escuelas multigrado. Se destaca la mirada hacia las comunidades rurales a través del conocimiento de las formas de vida de las personas (cultura e identidad), la existencia del territorio propio y apropiado simbólicamente, cuyas relaciones están mediadas por el trabajo, el poder y la fiesta, en lo que se denomina comunalidad (Torres, 2013).

Además, se analizan las condiciones de las escuelas multigrado (Sckmelkes y Aguila, 2019), su estructura organizativa en la educación básica y los diversos elementos que intervienen en su funcionamiento: los docentes y su función pedagógica y administrativa, el acompañamiento por parte de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), los servicios básicos de las escuelas, espacios escolares disponibles (aulas, biblioteca e infraestructura en general) y el equipamiento físico, tecnológico y recursos didácticos.

Al interior de las escuelas, se propone que los estudiantes comprendan las formas de relación e interacción de los docentes, alumnos y padres de familia, recuperando prácticas que favorecen la aplicación de los derechos humanos, el análisis de posiciones teóricas sobre el desarrollo social y la comprensión de los procesos educativos y de los actores que intervienen.

Como parte del seminario, se abordaron otras temáticas como es el papel del acompañamiento de los docentes multigrado en servicio en la formación *in situ* y la tutoría como proceso para asegurar la permanencia de los estudiantes. Cabe destacar que el trabajo colegiado de los académicos permitió el diseño de la planeación semestral de manera colaborativa, reconociendo las fortalezas y áreas de oportunidad como indispensables para la ejecución de la misma.

Sobre la planeación semestral, se realizó un mapeo en el que se concentraron los contenidos temáticos de los cinco módulos del semestre, se identificaron aquellos que fueran repetitivos en más de un módulo y se definieron cinco temas comunes sobre los que se realizó la docencia: contexto multigrado, desarrollo del niño, trabajo en el aula, políticas públicas y reflexión de la práctica. Se puede decir, que la manera de abordar los contenidos a partir de

temas comunes es una innovación en la educación superior, ya que, se recuperaron elementos didácticos del trabajo en multigrado en educación básica sugeridos en la Propuesta Educativa Multigrado (SEP, 2005).

Se puede decir que, el colegiado de los académicos del programa se fortalecieron al conformar un espacio comunitario que según González y López (2022) es el escenario donde diversos actores se asocian en torno a un problema o tema de interés en el que manifiestan un compromiso social, reconociendo la existencia de particularidades que definen tanto la diversidad como lo común de las escuelas multigrado, así como las implicaciones derivadas de la política educativa que ante el olvido de sus condiciones, genera el cultivo de una comunidad que aprende y desaprende en función de sus propios procesos, en este sentido, las características y necesidades de los estudiantes.

Reflexiones finales

Tal como se ha detallado en este artículo, de forma similar a lo que ocurre con las escuelas rurales multigrado, la Licenciatura en Educación Multigrado que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en México es el resultado de múltiples esfuerzos institucionales y de diversos actores (académicos, docentes, maestros rurales, autoridades universitarias, municipales y educativas) con el propósito de incidir en acciones públicas que favorezcan a las poblaciones social y educativamente vulneradas, en este caso, provenientes de territorios rurales.

Partiendo del supuesto de que es necesaria una formación especializada para los docentes que atienden esta modalidad de escuelas, se concretó en el diseño curricular que considera tres aspectos importantes: la consideración de los contextos en la aplicabilidad de los programas educativos; la participación de los académicos formadores como mediadores y gestores de recursos para los aprendizajes; y la formación de los estudiantes a través de proyectos en los que se vincula la teoría y la práctica en la integración de saberes que se construyen y se ponen en juego en la formación *in situ*.

Lo anterior, destaca el enfoque pedagógico del programa que promueve el aprendizaje en colaboración con los otros (estudiantes, académicos de la universidad, docentes multigrado en servicio), lo que implica formar espacios comunitarios, aprender y desaprender en comunidad al poner en práctica diversos saberes en la resolución de problemas y transferir el aprendizaje.

Debemos destacar que, hasta donde hemos documentado, no existe un programa universitario especializado en multigrado en América Latina, España y Portugal. Lo anterior, implicó diseñar un programa innovador que intentó tomar en cuenta elementos que le permitiesen ser flexible, adaptable y pertinente, además de combinar los elementos teóricos y prácticos, mediante la formación *in situ*. Un par de ejemplos de esta adaptabilidad son el modelo modular y la oferta de módulos optativos que permiten adaptar el programa a características regionales, módulos como “Atención educativa a jornaleros agrícolas migrantes”, “El juego como dispositivo para el aprendizaje en aulas multigrado”, “Las artes en la educación multigrado” o “El uso de las TIC en las aulas multigrado”.

Sobre la implementación, el programa ha sido innovador pues ha involucrado a autoridades de un nivel administrativo (el municipal) que el marco legal educativo de México ha descuidado, ya que las políticas educativas son funciones de los niveles federal (nacional) y estatal (departamental o provincial). Por lo tanto, las acciones educativas ignoran al nivel administrativo local, lo cual no ha ocurrido con la LEM, al reconocer el papel de la gestión municipal para garantizar las mejores condiciones para el desarrollo del programa, lo cual ha permitido contar con la infraestructura física, recursos de apoyo para los estudiantes y espacios accesibles para el desarrollo de la formación *in situ* en las escuelas primarias multigrado del municipio.

Por otra parte, al ser el primer programa universitario que se oferta en el municipio, ha implicado que los docentes que imparten los cursos provengan de diversas instancias, gracias a la suma de esfuerzos encabezados por la Unidad UPN 241. Un reto de la LEM será involucrar como docentes universitarios a diversos actores educativos locales con experiencias profesionales y conocimientos en educación rural y multigrado. Un tema que también la Licenciatura tendrá que atender es establecer y facilitar procesos de intercambios de experiencias e ideas con diversos actores relacionados con procesos educativos escolarizados y no formales en territorios rurales y con instancias formadoras de docentes nacionales (como las Escuelas Normales Rurales, otras Unidades de la UPN, o las Universidades Interculturales) e internacionales, como son las Licenciaturas de *Educação do Campo* (Brasil) o en Etnoeducación (Colombia), por mencionar un par.

El reconocimiento de las características de los estudiantes y las estrategias diseñadas en la UPN han favorecido su permanencia, reconociendo la limitación de tiempos que disponen, pero también los esfuerzos por formarse profesionalmente independientemente de las problemáticas que enfrentan.

La diversificación de perfiles que conforman la planta académica del programa, la reorganización de los contenidos temáticos, el trabajo colaborativo y la implementación del programa de tutorías son muestras del compromiso institucional por formar parte del desarrollo e implementación de estas políticas que aportan a la formación inicial docente e inciden en las escuelas multigrado del país.

Referencias

Arbesú, I., & Berruecos, L. (1996). *El Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Arteaga, P., Popoca, C., & Juárez, D. (Coords.) (2020) *La Educación Rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. España: Aljibe.

Coronado, M. (2009). *Competencias docentes*. Argentina: Noveduc libros.

González, J. D., & León, V. (2019). *Caracterización de un modelo de formación inicial para la inserción a escuelas primarias rurales multigrado*. México: Ponencia en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3009.pdf>

González, J. D., & López, Y. (2022). *Espacios comunitarios en la formación de docentes multigrado en Chile y México*. México. Taberna Libraria Editores.

INEE-Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>

INEE (2018). *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado*. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf>

INEE (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. México: autor. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía–INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/temas/>

Juárez, D., & González, J. D. (Coords.) (2020). *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales*. México: Colofón.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.

Leyva, Y., & Guerra, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. México: INEE.

MEJOREDU-Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Indicadores Nacionales para la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. México: MEJOREDU.

Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352.

Monereo, C., y otros (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21, 3. <https://doi.org/10.1174/113564009789052343>

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>

Red de Investigación de Educación Rural-RIER (2020a). *Cuestionario para docentes multigrado. Diseño de la Licenciatura en Educación multigrado*. Mimeo.

RIER (2020b). *Resultados de la Encuesta Educación Rural durante la pandemia*. Mimeo.

Schmelkes, S., & Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. México. INEE.

Secretaría de Educación Pública–SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. México

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE-El Búho.

Trejo, J., & Juárez, D. (2022). Caracterização das escolas multisseriadas no México. *Abatirá Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, 3(5), 10-29. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14538>

[i] Para el año 2017, del total de las escuelas multigrado del país, 67,767 (92.8%) eran rurales y 5,208 (7.7%) estaban localizadas en zonas urbanas (Trejo y Juárez, 2022).

[ii] En este artículo se utiliza el término genérico masculino "docente" o "estudiante" para referirnos siempre tanto a las maestras como a los maestros, así como a las alumnas y alumnos. Lo anterior únicamente se hace para evitar la sobrecarga visual que implica incorporar los marcadores morfológicos que normalmente se utilizan para distinguir la existencia de ambos sexos.

[iii] Diversas instituciones formadoras de docentes también ofertan programas relativos a la educación indígena e intercultural. Sin embargo, aunque buena parte de sus egresados laborarán en escuelas indígenas multigrado, la formación específica en torno al multigrado en muchos de estos programas es muy limitada o inexistente. Lo mismo ocurre con la mayor parte de las licenciaturas en educación telesecundaria, en las cuales no hemos documentado la existencia de algún curso específico para el trabajo con grupos multigrado.

[iv] La localidad "Los Charcos" se ubica a 3 km de la cabecera municipal.

[v] En este primer semestre, los estudiantes asisten los días viernes y durante dos jornadas intensivas de una semana cada una, para realizar actividades de observación y ayudantía, sobre todo destacando los elementos identitarios, culturales y sociopedagógicos que les permita comprender la comunidad y lo comunitario en el escenario de la escuela multigrado.

[vi] Las entrevistas fueron realizadas por la Psicóloga Norma Alicia Arriaga Santos, académica de la UPN-241, quien forma parte de la planta docente de este programa.

[vii] Se presentó el escrito a los estudiantes, quienes validaron la información que se presenta y su consentimiento para la publicación.

[viii] A inicio del semestre se asignó a cada estudiante un académico de la planta docente para que realice las funciones de tutor.

[ix] Los académicos cuentan con diversos perfiles lo que permiten enriquecer las miradas de la formación de este programa y cuya finalidad es continuar fortaleciendo la planta docente al diversificar la formación con la que cuentan.

Información del Artículo / Article Information

Recibido en: 26/11/2022
Aprobado en: 27/05/2023
Publicado en: 28/07/2023

Received on November 26th, 2022
Accepted on May 27th, 2023
Published on July, 28th, 2023

Contribuciones del artículo: Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: preparación, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflictos de intereses: Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses em relación com este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Evaluación del artículo

Artículo revisado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agencia de Desarrollo

No tiene.

Funding

No funding.

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

González Fraga, J. D., Gaona Vargas, G. D., Juárez Bolaños, D., Ponce Rodríguez, E. A. (2023). Diseño e Implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: Aportes a la Formación Inicial Docente. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15233. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15233>

ABNT

GONZÁLEZ FRAGA, J. D.; GAONA VARGAS, G. D.; JUÁREZ BOLAÑOS, D.; PONCE RODRÍGUEZ, E. A. Diseño e Implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: Aportes a la Formación Inicial Docente. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e15233, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15233>