

Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente

Non-Graded Schools in Mexico
in Historical Perspective:
An Ever-Present Challenge

Elsie Rockwell

*Centro de Investigación
y de Estudios Avanzados (Cinvestav)
elsierockwell@gmail.com*

Claudia Garay Molina

*Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
claugamo@gmail.com*

Resumen

Las escuelas unitarias y multigrado representan el 44.3 por ciento de las escuelas públicas en México. El caso interesa por dos razones: en primer lugar, su persistencia a lo largo de los siglos responde a condiciones constantes y cambiantes del mundo rural que necesitan examinarse con mayor atención; en segundo lugar, su estudio es de fundamental interés teórico para la historia de la educación, pues su trayectoria histórica y las soluciones pedagógicas asociadas a éstas ponen en jaque la validez universal de los conceptos de "forma" y "gramática" escolar, que se forjaron a partir de la difusión mundial del modelo relativamente reciente de la escuela graduada, en la que la población se agrupa en grados que se pretenden homogéneos por nivel y edad, cada uno con su propio maestro. La existencia de otros arreglos de educación formal obliga a revisar los conceptos de los procesos educativos dentro y fuera de los espacios socialmente llamados escuelas. En este artículo, trazamos la historia de las discusiones y acciones en torno a las escuelas unitarias en México hasta 1990. Esta larga historia muestra que se trata de un sector que siempre ha luchado contra el supuesto ideal de la forma escolar graduada, erigida como modelo único desde finales del siglo XIX.

Palabras clave: escuelas multigrado, escuelas unitarias, Escuela Rural Mexicana, educación rural, forma escolar.

Abstract

Multigrade schools represent 44.3 per cent of all public schools in Mexico. This is important for two reasons. First, the persistence of multigrade schools is due to a variety of changing and unchanging factors in rural areas, which should be examined in depth. Secondly, the historical trajectory and the pedagogical experience of these schools is of theoretical interest for the history of education because they question the alleged universality of the "school form" or "the grammar of schooling" embedded in graded education (i.e. the relatively recent and internationally widespread distribution of students in homogenous groups, which correspond to specific grades and ages, with one teacher for each grade). The existence of non-graded or multigrade classrooms should lead us to revise our conceptions of educational processes taking place in and outside the school. In this article we trace the history of discussions and actions involving the one-room schools in Mexico up to 1990. This long-term history shows that it was a sector that always struggled against the ideal of the graded school form erected as the sole model towards the end of the nineteenth century.

Keywords: *Multigrade Schools; Non-graded Schools; Mexican Rural Schools; Rural Education, School Form.*

Introducción

Este estudio fue motivado por una preocupación actual: el poco conocimiento acerca de las escuelas unitarias y no graduadas en México (ahora llamadas escuelas multigrado) (INEE, 2013). El caso de estas escuelas interesa por dos razones: primera, su persistencia a través del tiempo responde a una condición constante en el mundo rural: la pauta de asentamientos rurales con relativamente pocas familias, cuyos hijos requieren servicios escolares diferentes a los que predominan en el mundo urbanizado; segunda, el estudio de estas escuelas resulta fundamental para la teoría educativa, pues sus trayectorias y formas de operación ponen en jaque los conceptos de "forma escolar" (Vincent, 1994) y de "gramática escolar" (Tyack y Cuban, 2001) que se forjaron para dar cuenta de la historia del modelo relativamente reciente de la escuela graduada. La persistencia de otros arreglos de educación formal, como las escuelas unitarias, nos obliga a encontrar alternativas conceptuales para dar mejor cuenta de la diversidad de procesos educativos que ocurren dentro de espacios conocidos socialmente como escuelas.

En México, a pesar de los programas enarbolados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) después de la Revolución mexicana, el sistema educativo ha dejado a la zaga a las comunidades rurales, muchas de las cuales son indígenas. En las últimas dos décadas, se ha reconfigurado el paisaje económico y social del mundo rural. Las comunidades enfrentan

la apertura de los mercados agrícolas a la importación de alimentos y el embate de las agroindustrias y compañías mineras, además de una creciente violencia y delincuencia. Estas condiciones ocasionan una migración forzada hacia campos agrícolas en México o del vecino país del norte, lo cual, a pesar de las remesas, genera graves problemas en las comunidades. Las políticas educativas han incrementado los umbrales de certificación obligatoria para conseguir empleo; se otorgan "becas" a condición de que las madres mantengan a sus hijos en las escuelas.

Si bien hay señales de mayor "urbanización" en este mundo rural, paradójicamente se han multiplicado las condiciones demográficas que requieren atención educativa mediante modelos escolares que no corresponden a la escuela graduada.¹ No han desaparecido los asentamientos "dispersos", incluso es probable que la migración y el descenso de la tasa de natalidad propicien su aumento. La expectativa que existía hace más de un siglo de que las pequeñas localidades rurales desaparecerían con el tiempo no se ha cumplido.

Ante este panorama, la discusión sobre la evolución progresiva de la escuela graduada sigue siendo pertinente. Varios historiadores han trazado el desarrollo de este modelo, señalando cómo su "gramática" ha bloqueado modelos alternativos de organizar el encuentro diario entre maestros y estudiantes (Vincent, 1994; Tyack y Cuban, 2001; Viñao Frago, 2002). La estructura graduada ha impuesto reglas administrativas, evaluativas y curriculares que configuraron las rutinas cotidianas de la vida escolar e influyeron en la relación pedagógica predominante. El modelo se institucionalizó como parte de una "cultura mundial" de la escuela (Meyer y Ramírez, 2002) y es parámetro de evaluación de los logros educativos en todos los países.

La realidad escolar en el mundo rural es profundamente contradictoria: la normatividad, la regulación y la evaluación corresponden al modelo ideal de la escuela graduada, con programas uniformes y estándares comunes, mientras que la población escolar asiste a una gran diversidad de modalidades y planteles disímiles; los maestros trabajan en estas condiciones, constreñidos por el modelo graduado y obligados a enseñar contenidos irrelevantes. La persistencia de estos otros arreglos educativos impugna la uniformidad legal e ideológica del modelo graduado, que impone obstáculos y produce simulaciones dentro de las escuelas que no cumplen con sus condiciones.

En este estudio reconstruimos una parte de la historia de esta contradicción en México, desde el siglo XIX hasta 1990. Seguimos las huellas de políticas y discursos pedagógicos que sobre la educación rural se han generado en México, en busca de indicios sobre las escuelas unitarias. Durante todo este periodo, los principales educadores consideraban que la escuela unitaria era cosa del pasado, que era un "mal necesario", básicamente "antipedagógico", y

¹ Aunque nos concentramos en las primarias, en México se han multiplicado telesecundarias y telebachilleratos, con uno o dos maestros para todas las asignaturas, algo equivalente a las primarias multigrado.

que desaparecería con el tiempo. La tendencia dominante ha sido promover políticas de congregación de estudiantes para acercarlos —con internados, becas, prejuicios y sutiles mecanismos coercitivos— a las escuelas completas graduadas en poblados mayores, lo cual ha generado efectos culturales y psicológicos profundos, y ocasionó la exclusión de muchos niños, sobre todo de las mujeres. Sin embargo, también hubo esfuerzos de equipos docentes, relativamente marginales, convencidos de que las escuelas unitarias tenían ventajas pedagógicas y sociales; varios se dedicaron a desarrollar materiales y a formar a docentes, siempre bajo la regulación general del sistema escolar graduado. Las líneas que conectan estas sucesivas historias en México se abren hacia redes transnacionales de educadores que siguieron abogando por alternativas de organización del proceso escolar.

La progresiva instalación de las escuelas graduadas en el siglo XIX

Durante siglos, los maestros de escuelas elementales, en México como en todo el mundo, atendían a grupos heterogéneos de niños o niñas sin una clasificación de grupos basada en la edad o el conocimiento. Los alumnos, de todas las edades, entraban y salían de clase casi a voluntad, se ausentaban para emprender otras actividades, aprendían lenta o rápidamente a manejar la lengua escrita, según los usos y costumbres de su medio cultural y, a veces, a resolver cálculos que no podrían hacer sin uso de instrumentos (ábacos, lápiz y papel). Permanecían más años sólo para conseguir oficios estrechamente vinculados con actividades escolares y escriturarias —como ser seminarista, tinterillo o preceptor—. En las escuelas más grandes, un maestro, quizá con ayuda de algún auxiliar, trabajaba con un grupo de niños (las niñas estarían aparte con maestras) que progresaban cada uno a su propio ritmo hacia el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo (en ese orden); los más adelantados recibían nociones de doctrina, moral y urbanidad o cultura cívica.

Durante el siglo XIX, poco a poco se fue abandonando esta tradición del maestro único y se fue generando el modelo de la escuela graduada. El cambio implicaba crear centros escolares con varios docentes y clasificar a los alumnos, según algún criterio de "homogeneidad", que sería el de edad o el de los conocimientos, o alguna combinación entre ambos. Junto con la instalación de grados, se establecieron las características de lo que Vincent (1994) ha llamado la "forma escolar": un programa anual, con un término obligatorio de evaluación y promoción/reprobación al finalizar el año escolar. El modelo graduado formalizó, así, una pauta "normal" de aprovechamiento en relación con el tiempo, norma casi imposible de cumplir aún en las mejores condiciones. Algo más significativo, se transformó

la relación pedagógica del docente con el grupo de alumnos, imponiendo una distancia "impersonal" a la transmisión del conocimiento (Vincent, 1994).

Si bien la propuesta de trabajar con grupos homogéneos y graduados data de principios del siglo xx, el cambio ocurrió con desfases temporales y amplias discusiones pedagógicas y jurídicas. Fue un cambio profundo: se generó una suerte de "gramática escolar" (Tyack y Cuban, 2001) con las características asociadas actualmente con la educación formal (programa curricular graduado, año escolar fijo, enseñanza frente a un grupo escolar homogéneo, ritmos parejos de instrucción, promociones sujetas a evaluaciones periódicas, normalidad y anormalidad de los educandos, pirámides escolares, entre otras). Este modelo de escuela graduada se mostraría resistente al cambio durante todo el siglo xx, y logró obstaculizar o desplazar a numerosas alternativas de organización escolar (Tyack y Cuban, 2001; Chartier, 2003). La escuela graduada se impuso como la norma para todas las escuelas, incluso las que no estaban en condiciones de realizarla, marcando la pauta considerada óptima por los sistemas educativos "modernos". Durante más de un siglo en que se fue instalando la escuela graduada, se escucharon voces calificadas que recordaban que muchas escuelas seguían funcionando con uno o dos maestros, dadas las condiciones de la población atendida. En general, las autoridades lamentaban esta situación, pero dejaban la solución a un futuro, cuando ya no serían necesarias estas escuelas "irregulares", pues se consideraba que el progreso llevaría a toda la población a concentrarse en asentamientos urbanos.

Durante la mayor parte del siglo xix, predominaba en México la escuela unitaria. Aun en las ciudades, las escuelas eran fundadas por un maestro de "primeras letras", o por una "amiga". Ellos eran los "directores" de la escuela y se hacían responsables de la enseñanza de todos los niños que llegaban, incluso cuando ocupaban a uno o más ayudantes trabajando bajo sus órdenes. Los edificios escolares atestiguan cómo se congregaba a todos los alumnos en un solo salón grande. En el mundo rural, las comunidades sostenían miles de pequeñas escuelas a cargo de un maestro, a menudo siguiendo una tradición instalada desde finales de la época colonial en los "pueblos de indios" (Tanck, 1999), y que fue continuada en muchos casos por acuerdo de los vecinos después de la Independencia.

Desde 1823, comenzó a trabajar, bajo diversas modalidades de subvención gubernamental, la Compañía Lancasteriana, que gozó de un lugar privilegiado en México, hasta que fue cesada por Porfirio Díaz en 1890. Promovía el modo "mutuo", que en efecto proponía una organización hípergraduada de la enseñanza: los alumnos estaban sentados en filas o grupos organizados por habilidades. Los auxiliares del maestro (alumnos más avanzados, llamados *monitores* o *decuriones*) daban a cada grupo instrucciones para realizar actividades, según una secuencia sumamente pautada. El sistema tenía cierta flexibilidad, pues cuando un alumno dominaba el ejercicio, podía ser promovido a una fila superior en cualquier

momento del año. A pesar de su difusión irregular, el sistema lancasteriano mostró que era posible encargar a un maestro un centenar o más de pequeños, lo cual implicaba una economía en la oferta escolar (Roldán Vera, 1999; 2005). Por lo mismo, la Compañía promovía la concentración de los niños de comunidades o barrios dispersos en escuelas céntricas, en contra de la tendencia que tenían las pequeñas localidades de fundar sus propias escuelas. A partir de la Restauración de la república en 1867, y con mayor fuerza en la centralizadora década de 1880, un creciente número de entidades empezaron a incorporar al presupuesto estatal todo o parte de los sueldos de los maestros, dejando a los vecinos la construcción del local escolar. Junto con ello, decretaron leyes y reglamentos para volver obligatoria la instrucción elemental y para uniformar las materias, los calendarios y las formas de evaluación final.

En este periodo, los profesores de las escuelas normales intentaron efectivamente "normar" la enseñanza elemental, y difundieron opiniones a favor de la homogeneización y normalización de los grupos escolares. Como es sabido, se identificaban tres "modos de enseñanza": primero era el individual, en el que el maestro trabajaba con cada alumno, según su ritmo de aprendizaje, en un grupo heterogéneo. El segundo era el modo "mutuo": el maestro organizaba pequeños grupos homogéneos y los monitores repasaban la lección en que se encontraba cada grupo. Lo moderno y deseable era el modo "simultáneo", que consistía en clasificar a los alumnos en grupos homogéneos, para dar la misma lección, a todos, al mismo tiempo.

Los pedagogos más destacados del porfiriato (1880-1910), Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, Jesús Flores y Gregorio Torres Quintero, escribieron sobre la mejor manera de organizar el sistema escolar mexicano para que se adecuara a los modelos de escuela graduada que predominaban en el mundo desarrollado. Siguiendo estas recomendaciones, las autoridades establecieron primarias completas en las principales cabeceras y escuelas anexas a las normales. También aumentaron las primarias para niñas en las zonas urbanas, como establecimientos separados de las escuelas para niños.² Sin embargo, los pedagogos enfrentaban el dilema de la falta de correspondencia entre el modelo ideal de homogeneización de la enseñanza y la realidad educativa del país. Casi todas las escuelas eran unitarias y sólo una mínima parte de los maestros había cursado la normal. Esta realidad los obligaba a agregar recomendaciones para el caso de estas escuelas.

Enrique Rébsamen, director de la Normal de Jalapa, criticó de manera tajante lo que consideraba como modos anticuados (el individual y el mutuo), y recomendó que incluso en las escuelas unitarias el maestro clasificara a los alumnos en grupos homogéneos y diera la lección a cada grupo sucesivamente, "ocupando a los niños de los demás grupos con trabajos en silencio" (Rébsamen, 1998: 142).

² En algunas entidades, como Tlaxcala, esta tendencia centralizadora propició el cierre de las pequeñas escuelas rurales, para atender a esos estudiantes en una escuela completa "bien establecida". Esto implicaba que los niños tenían que desplazarse hacia las cabeceras para recibir la instrucción primaria obligatoria (Rockwell, 2007).

Carlos A. Carrillo también se pronunciaba por la escuela graduada y la homogenización de los grupos. Consideraba que era “enteramente imposible” que un solo maestro diera clases a un mismo tiempo a alumnos de distintos grados; el único medio que adoptaría un maestro de varios grupos sería darles clases a unos primero y a otros después (Carrillo, 1964: 63). No obstante, reconocía argumentos fuertes en apoyo a las escuelas unitarias, particularmente que el maestro solía ser más autónomo en su escuela. Carrillo también admitía que, por “necesidad”, habría escuelas de un solo maestro por algún tiempo, y ante tal “emergencia”, proponía que sólo se admitieran niños de primer grado cada dos años, de manera que los nuevos pudieran aprender a leer bien, bajo la supervisión del maestro y seguir estudiando luego con mayor autonomía.

Así ganó terreno la escuela graduada. El Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 recomendó que se separara a los niños menores de los mayores y se construyeran escuelas con “tantos salones como secciones principales en las que se hubieran distribuido los alumnos” (Meneses, 1983: 307). Las leyes de educación expedidas por varios estados, y por el Congreso de la Unión en 1888, establecieron la obligatoriedad de la instrucción elemental de cuatro años. Los congresos de instrucción pública de 1889 y de 1891 adoptaron formalmente el modelo de escuela graduada y propusieron las materias correspondientes a cada grado. Sin embargo, la realidad educativa era otra.

Durante el porfiriato, aún se establecían diferentes “órdenes” o “clases” de escuelas, según el número de maestros y de alumnos que tenían, así como la importancia de la localidad donde se encontraban. Las capitales y cabeceras tenían más escuelas de primera o de organización “perfecta” (un maestro para cada año escolar), a menudo con grupos de “primaria superior”, quinto y sexto.

Las escuelas de segunda clase, por ejemplo, las de Milpa Alta en el Distrito Federal, tenían una organización económica (con más grados que maestros). Las escuelas de tercera estaban destinadas a las zonas rurales y muchas ofrecían sólo dos grados. Cuando un maestro tenía que enseñar a dos o tres grados, a veces adoptaba el sistema de medio tiempo: organizaba a los alumnos en dos secciones para prestarles a cada una atención durante sólo la mitad del tiempo escolar diario (Bazant, 1993: 65). Como también se quería separar las escuelas para niños de las escuelas para niñas, a veces se formaban ambas secciones por sexo de los alumnos, en lugar de por edad o adelanto. En Tlaxcala, las escuelas rurales se distinguían de las urbanas también por los contenidos que se impartían —geografía y ciencias sólo se daba en las urbanas—, así como por el número de años de asistencia obligatoria, cuatro en las urbanas y tres en las rurales (Rockwell, 2007: 312).

Los educadores de la época lamentaban que en la mayoría de las escuelas se continuaba utilizando variaciones de los modos individual y mutuo. Aunque las estadísticas empezaron a rendirse con una clasificación de alumnos por grado, la organización real del trabajo res-

pondría a las decisiones del director de la escuela, quien por lo general trabajaba directamente con todos los alumnos con o sin la ayuda de maestros auxiliares. Algunos maestros se quejaban de que, a falta de libros de lectura suficientes para todos los alumnos, era casi imposible dar clase de manera "simultánea". En realidad, hay escasa evidencia de lo que realmente sucedía dentro de las aulas.

También es difícil calcular cuántas escuelas conseguían trabajar según el modelo graduado antes de la Revolución de 1910. Como evidencia del número de escuelas de un solo maestro, apelamos a un índice indirecto, dividiendo el total de maestros del país entre el total de escuelas para calcular el número promedio de maestros por escuela. Hacia 1910, este índice apenas sí pasaba de la unidad, indicando que la gran mayoría de las escuelas era unitaria.³ Así, es probable que se continuara utilizando métodos diversos hacia los primeros años del siglo xx, "muy a pesar de los adelantos teóricos" (Carrillo, 1964: 63).

El proyecto de la SEP: escuelas rurales bajo la estructura graduada

Aunque se piense lo contrario, la Escuela Rural Mexicana de los años posrevolucionarios, fue una creación que en muchos sentidos revaloró las pequeñas escuelas unitarias, no parece haber modificado el discurso normativo que favorecía a la organización graduada. El proyecto inicial de la SEP se denominó "Casa del Pueblo", cuya intención fue cambiar radicalmente la orientación de las "escuelas rudimentarias" de finales del porfiriato (Loyo, 1999). Sin embargo, estas escuelas también eran de un maestro y ofrecían dos grados; pocas llegaron a ser escuelas de cuatro grados, probablemente con un director y un ayudante. Enrique Corona Morfín (1947) proponía crear "casas del pueblo" de seis grados, pero reconoció que esto sería irrealizable en la época.

El principal ideólogo de la escuela rural mexicana, Rafael Ramírez, promovía una serie de medidas y métodos que favorecerían una reorganización de la enseñanza en estas pequeñas escuelas. Por ejemplo, proponía que cada maestro estableciera su programa, que se centrara en proyectos vinculados a la comunidad y utilizara "métodos naturales" para la enseñanza de la lengua y la aritmética, así como proyectos comunitarios para formar a los niños "para la vida" (Ramírez, 1963: 65). Durante su "época de oro", los maestros federales lograron introducir prácticas importantes, como huertos y granjas, pequeñas industrias, deportes y el "teatro al aire libre" para reforzar la vida ceremonial, con recitaciones, dramatizaciones

³ No hay fuentes exactas para estos años, sin embargo, los datos de varios estados sugieren que así fue. Tampoco es posible calcular cuántos "auxiliares" voluntarios o pagados apoyaban el trabajo de los maestros a cargo de las escuelas.

y danzas. Sin embargo, la organización interna de los grupos y la enseñanza académica recibió poca atención, lo cual motivó la adopción de las campañas Pro-Lengua Nacional y Pro-Cálculo hacia finales de los años veinte. La Asamblea Nacional de Educación de 1930 ratificó el modelo de la escuela graduada y se pronunció por un renovado esfuerzo por uniformar los programas y los libros.

Las escuelas unitarias, si bien predominaban en la realidad, no eran tema central del discurso de la educación rural en los años posteriores a la revolución. Varios proyectos de la SEP mostraban, al contrario, la intención de concentrar a los estudiantes de grados superiores de la primaria en escuelas graduadas lejanas de sus lugares de residencia. Por ejemplo, las escuelas de "circuito", inauguradas en 1928, se fundaban en las pequeñas aldeas sujetas a cabeceras y eran atendidas por maestros auxiliares pagados por la comunidad. Estos jóvenes maestros trabajaban bajo órdenes del director de la escuela de la cabecera; impartían sólo los primeros dos grados y luego mandaban a los niños más adelantados al pueblo a terminar hasta el cuarto grado (Meneses, 1986).

Para las zonas indígenas, la solución adoptada eran los internados, fundados también con la lógica de atender a los niños egresados de las pequeñas aldeas rurales en escuelas completas lejanas de sus lugares de origen. La lejanía y el desarraigo se consideraban una ventaja en aquellos años, pues se decía que así sería más fácil que abandonaran sus costumbres indígenas (Greaves, 2008).

Varias señales apuntaban hacia el fortalecimiento de las escuelas graduadas en poblaciones mayores. En 1925, Moisés Sáenz había promovido "escuelas tipo", con cuatro maestros bien pagados, uno por cada uno de los cuatro grados obligatorios en ese tiempo (Meneses, 1986). Durante los años veinte, se fundaron escuelas "tipo" en pueblos grandes que contaran con suficientes niños y niñas para ameritar el gasto, y donde la federación tuviera una fuerte base social de carácter ejidal o sindical. Solían ser sedes de inspección y se promovían como modelos que debieran imitar las otras escuelas rurales. Después de 1934, perdieron el nombre de "escuela tipo", aunque muchas siguieron gozando de un lugar privilegiado en el sistema federal. El régimen cardenista de los años treinta fortaleció a estas escuelas "semiurbanas", a la par que federalizaba a las pequeñas escuelas rurales de hacienda, conocidas como "Escuelas artículo 123". Al efectuar el reparto agrario, iba fundando escuelas rurales en los nuevos ejidos y colonias agrarias, generalmente como escuelas mixtas con uno o dos maestros.

La tendencia inicial después de la revolución, por lo menos en Tlaxcala (Rockwell, 2007), fue abandonar la separación de género, para establecer escuelas mixtas de un solo maestro en una mayor cantidad de poblados pequeños, en lugar de establecer dos escuelas separadas en poblados mayores. Esta política se mantuvo durante los siguientes años, aunque los pueblos reclamaban una segunda maestra para atender a las niñas aparte. Poco a poco,

aumentó la aceptación de la coeducación avalada por los pedagogos; cuando se llegaba a mandar a un(a) segundo(a) maestro(a), atendía a algunos de los grados de la escuela mixta, en lugar de separar a las niñas en otra escuela.

En los años treinta, especialmente con la educación socialista (1934–1940), se favoreció más el modelo de un maestro por grado, concentrando a más maestros en las escuelas “completas” de las cabeceras. En 1934, se estableció el sexto grado como norma nacional, elevando la edad obligatoria de asistencia escolar. A partir de entonces, se empezó a opacar la escuela rural de los años veinte y prevaleció la tendencia a completar las escuelas urbanas con un maestro por grado.

En 1936, la SEP, tras el cambio en el mandato constitucional de 1934, unificó bajo una sola dirección los departamentos de escuelas rurales y escuelas urbanas en los estados y territorios, lo cual eliminó la diferencia formal entre los programas destinados al campo y a la ciudad.⁴ Con ello se pretendía contrarrestar la discriminación explícita en las leyes anteriores que destinaba a los niños del campo a una “educación de segunda”, frente a la ofrecida por las escuelas de las ciudades. A partir de esta fecha, en los hechos, todas las escuelas rurales serían normadas por un criterio común con las urbanas. Así, aunque la orientación “socialista” prevista en el nuevo artículo 3º de 1934 no perduró como contenido, la reforma cardenista sí logró legitimar y reglamentar la primaria de seis grados para todos y planteó la necesidad de contar con un programa nacional uniforme, criterio vigente hasta nuestros días. El argumento era válido: todos los niños mexicanos tienen derecho a una misma educación, y no debían existir escuelas de segunda o de tercera.

Por supuesto que la real organización de las escuelas primarias distaba mucho de corresponder a este ideal. Para estos años, hay datos oficiales que permiten calcular la proporción de maestros por escuelas primarias. En 1922, se estimaba un índice de 1.2 maestros por escuela; entre 1934 y 1939, el promedio oscilaba entre 1.2 y 1.6 maestros por escuela,⁵ es decir, con pocas excepciones, todas las escuelas aún eran o unitarias o multigrado, y muy pocas ofrecían los seis grados de primaria.

⁴ Aunque continuaron algunos esfuerzos por reconocer la particularidad de la educación rural, pues la SEP remarcó en 1940 los esfuerzos de los maestros por resolver “el problema” de las escuelas unitarias (SEP, 1940: 133).

⁵ SEP, (1939, I: 64–67). Los datos estadísticos no son consistentes ni comparables, dados los diferentes criterios utilizados; empero, dan una idea aproximada de la proporción.

Los años 1940-1970. La preocupación por la escuela rural unitaria

El periodo entre 1940 y 1970 es particularmente interesante para la educación rural, aunque no ha recibido la atención que merece. En cierto sentido, a pesar de que el tema rural ya no figuraba destacadamente en las políticas educativas, en este periodo fue cuando fructificaron las diversas iniciativas y proyectos destinados a los maestros rurales.⁶ Varias instituciones son fundamentales en esta historia: por un parte, las normales rurales federales, que habían integrado a su planta docente a profesores con experiencia en el medio rural, continuaron difundiendo el legado de Rafael Ramírez y de otros educadores posrevolucionarios (Civera, 2008). El Primer Congreso Nacional de Educación Rural, celebrado con los auspicios de la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), del 28 de junio al 6 julio de 1948 (Meneses, 1983: 356), es otra indicación de la preocupación sobre este sector, si bien la participación de la SEP parece haber sido escasa, pues la Dirección General de Educación Primaria en los estados y territorios se limitó a presentar cuatro ponencias, designar representantes oficiales, coordinar labores con el sindicato y otorgar facilidades a los delegados (SEP, 1948: 99).

Otro centro importante de atención al medio rural fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), creado en 1945 y encargado durante varias décadas de actualizar y certificar a los miles de maestros sin estudios de educación secundaria o normal. Muchos maestros formadores del IFCM tenían trayectorias personales en escuelas rurales, y prestaron renovada atención los problemas de la organización unitaria. El Departamento de Publicaciones emprendió el proyecto de la Biblioteca Pedagógica del Perfeccionamiento Profesional, publicando obras de Rafael Ramírez, Enrique Corona y otros maestros de la época posrevolucionaria. En los años sesenta, se editó el libro del maestro argentino Luis F. Iglesias, *La escuela rural unitaria* (1966), y el del uruguayo Abner M. Prada (1964), con el mismo título, para la consulta de los maestros mexicanos.

En 1951, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), bajo la gestión de Jaime Torres Bodet, fundó el Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, Michoacán, con la intención de contar con un centro de formación de especialistas y de preparación de material de enseñanza para una campaña de educación en América Latina. El CREFAL cumplió un papel fundamental en la reunión de expertos en la educación rural en México, incluyendo a Abner Prada y Luis F. Iglesias. También difundió el libro *La escuela unitaria completa* de Santiago Hernández Ruiz, maestro republicano con larga experiencia como docente y

⁶ Véanse, por ejemplo, los testimonios en los cinco volúmenes de la Dirección General de Culturas Populares (1987).

supervisor en España, donde se continuaba debatiendo la situación de las escuelas unitarias (Civera, 2011). Este educador, colaborador de la UNESCO, expuso la necesidad de considerar métodos y formas de organización especial para las escuelas unitarias, y criticó las trabas que la currícula oficial para escuelas graduadas imponía a las escuelas de un solo maestro.

El trabajo realizado en este centro probablemente abonó el terreno para que la UNESCO emitiera lineamientos sobre la educación rural.⁷ El XXIV Congreso Internacional sobre Educación Pública, celebrado en Ginebra en 1961, publicó el volumen *Recommendations of the Ministries of Education Concerning the Organization of One-Teacher Primary Schools* (UNESCO, 1961b), conocido como *Recomendaciones número 52*. Este texto advertía sobre la contribución que el sistema de escuelas completas de un solo maestro aportaría a la realización de planes para la extensión de la educación primaria. Señalaba que incluso los países desarrollados continuaban utilizando una organización unidocente, con la que no era factible reagrupar a los estudiantes en escuelas centrales. Argumentaba que estas escuelas tenían ventajas sociales y humanas, además de educativas, y recomendaba considerar la voluntad de los padres que quisieran conservar sus pequeñas escuelas como centros culturales y de desarrollo comunitario. No obstante, también pesaba en el ánimo de los delegados a ese congreso el modelo graduado, como se advierte en la recomendación 17: "Como es imposible que el titular de una escuela de maestro se ocupe a la vez de todos los alumnos, es indispensable constituir grupos lo más homogéneos posibles, tomando en cuenta la edad de los niños, aptitudes y conocimientos" (UNESCO, 1961b: 48). Aunque mencionaba que estas escuelas servirían también como centros de educación de adultos y de desarrollo social, el tenor en general del documento era garantizar una educación primaria completa para todos los niños.

En Latinoamérica, las recomendaciones de la UNESCO pronto cayeron bajo la sombra del Programa de la Alianza para el Progreso, gestado por el gobierno de Estados Unidos en respuesta a la Revolución cubana de 1959, y ratificada por países latinoamericanos en la reunión de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en Punta del Este, Uruguay, en agosto de 1961.⁸ En marzo de 1962, la OEA tomó la iniciativa de convocar a una Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, en Santiago de Chile. A partir de entonces, la agenda interamericana de la OEA y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), instalada en Santiago de Chile, se concentró en aspectos desarrollistas de la educación rural, como la formación de técnicos medios, más que en la problemática

⁷ También fueron los años del Proyecto Principal de Educación para América Latina, fomentado y financiado parcialmente por la UNESCO.

⁸ Cuba había derrotado al régimen de F. Batista en 1959. Estados Unidos, temeroso del ejemplo, instaló la Alianza para el Progreso en la reunión de Punta del Este (en 1961) y en febrero de 1962 lograron la expulsión de Cuba de la OEA.

pedagógica de las escuelas unitarias.⁹ Estos cambios se reflejaron en las políticas educativas de México, que incorporaron una preocupación de la educación rural, pero sin centrarse en los problemas docentes en las escuelas del campo. La actividad del CREFAL y de la SEP se volcó hacia el “desarrollo rural”, contenido privilegiado por sus acciones subsecuentes.

En cambio, varios grupos de educadores estatales mantuvieron la discusión sobre los problemas pedagógicos de las escuelas unitarias, como fue el caso de Veracruz, una de las entidades con mayor proporción de escuelas unitarias y multigrado (66 por ciento en 1966). La Dirección General de Educación de Veracruz convocó en 1967 al Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias, en el que participaron representantes de la SEP, del CREFAL, la Academia Mexicana de la Educación, el IFCM, el Consejo Nacional de Educación, inspectores escolares estatales, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (Capfce), las direcciones de Educación de varios estados, así como algunas escuelas normales. Varios asistentes a este seminario se destacarían posteriormente como promotores de acciones relacionadas con la escuela unitaria, particularmente Ángel J. Hermida Ruiz y Manuel Cerna.

En la exposición de objetivos del Seminario en Veracruz (1967), el profesor Ángel J. Hermida Ruiz señaló que, según datos de 1966, de las 21,238 escuelas rurales que dependían de la federación, 12,316, es decir, 57.98 por ciento, eran de maestro único. Tal situación no era exclusiva de México. Según Abner Prada (1964: 14), 60 por ciento de las escuelas de todo el mundo eran de maestro único. Reportó como los índices más altos a Bolivia e India (70 por ciento), y notó que subsistían escuelas unitarias en los países “más evolucionados” como Bélgica (30 por ciento); Austria (25 por ciento) y Estados Unidos (10 por ciento). En este encuentro, los delegados consideraban a la escuela unitaria, nombrada también como Escuela de Maestro Único, Escuela Mínima o Escuela Multigrado, como una necesidad impuesta por determinadas condiciones geográficas, económicas y sociales. Con cierta previsión, Hermida Ruiz afirmó que: “No sé si podemos decir que son producto de situaciones de emergencia, que con el tiempo tendrán que ser superadas, pues la emergencia ha durado numerosas décadas y todavía durará mucho más” (Hermida Ruiz, 1968: 34).

Como material de estudio para el seminario, se distribuyeron los libros de Abner Prada y de Luis F. Iglesias, así como la *Recomendación 52* de la UNESCO (Gobierno del Estado de Veracruz, 1968). Estos textos sugerían formas de agrupación acordes con la población, el aprovechamiento de los estudiantes avanzados y la aplicación de principios psicopedagógicos innovadores, particularmente el trabajo en grupo y el trabajo con material autodidáctico y audiovisual. Insistían también en que los programas tuvieran validez nacional y que los maestros de escuelas unitarias contaran con las mismas o mejores condiciones de trabajo.

⁹ Se publicaron los documentos de la OEA, Punta del Este y CEPAL en UNESCO (1961a).

Señalaban, finalmente, que la problemática de las escuelas unitarias debería figurar en los programas para las normales.

Ante estos mensajes, son interesantes las aportaciones de los delegados que participaron en el seminario. Varios de los ponentes hablaron de manera extensa sobre la tradición de las escuelas rurales en el país, sin embargo, se centraban sobre todo en las acciones de “desarrollo de la comunidad” y de la tradición indigenista de integración, con poca reflexión sobre los problemas pedagógicos específicos para trabajar en escuelas unitarias. Esta situación se reflejaba también en los programas de formación de maestros en normales, donde la temática de “desarrollo de la comunidad” predominó sobre el pensamiento en torno al trabajo en el aula. No obstante, es posible que el seminario haya impactado a algunos de los participantes; por ejemplo, a Manuel Cerna, quien ya había publicado un libro sobre organización escolar en el que no mencionaba la escuela unitaria, y en 1970 escribió uno sobre ésta, el primero sobre el tema publicado por un autor mexicano (Cerna, 1970).

Aunado a la efervescencia de estos educadores en torno a las posibilidades de la escuela unitaria, la realidad educativa del país tomaba otro giro. Adquiría cada vez mayor fuerza la convicción de que era “imposible”, e incluso “antipedagógico” que un maestro trabajara con un pequeño grupo de alumnos de todos los grados. Los supervisores escolares daban órdenes a las escuelas unitarias para que se limitaran a impartir los dos primeros grados (Cerna, 1970). El creciente poder del sindicato nacional de maestros tampoco favorecía la solución de las necesidades educativas de las localidades rurales, pues siempre apoyaban los derechos del trabajador a ser reubicados a poblados mayores por su conveniencia personal. Hacia 1970, las comunidades rurales presentaban las mayores deficiencias educativas (Schmelkes *et al.*, 1979: 2).

Cerremos el periodo con otra mirada a los datos cuantitativos. Según las *Memorias* de la SEP, el índice de número de maestros por escuela no había cambiado mucho, pues de casi 1.3 en 1940, apenas superó 2.2 en 1970.¹⁰ En 1973, del total de 50,300 escuelas en México, todavía eran unitarias 16,700 escuelas federales, tres mil estatales, mil federalizadas o de artículo 123, y cuatrocientas aulas rurales móviles, lo que equivalía a 20,400 escuelas (41 por ciento) atendidas por un solo maestro. En 1975, del total de escuelas rurales unitarias, 83 por ciento abarcaban entre el primer y el tercer grado, el 14 por ciento entre el cuarto y el quinto, y sólo el 3 por ciento ofrecía el ciclo completo de primaria (Torres Septién, 1985: 632).¹¹

¹⁰ Según datos de número de escuelas y de maestros en SEP (1940; 1952: 586-587; 1970: 289).

¹¹ Según otra fuente, en 1976, de las 58,003 primarias que existían en México, 23,170 eran de organización incompleta (40 por ciento), y de éstas, 16,631 eran planteles unitarios. *El Nacional*, “En 16,700 escuelas hay únicamente un maestro”, 4 de agosto de 1977, sec. Primera plana.

1970-1990. La reforma educativa y nuevos modelos de atención a la población rural

Después del parteaguas político de 1968, el presidente Luis Echeverría (1970-1976) dio particular atención a la educación pública, en parte como respuesta al descontento asociado con el movimiento estudiantil. Durante los años setenta, hubo un excepcional crecimiento de la cobertura de la educación básica, secundaria y superior. Aunque en general se privilegiaba la atención a la población urbana, algunos actores miraron hacia las zonas rurales, donde existía el mayor rezago. Entre ellos destacaba Ramón G. Bonfil (1992), destacado maestro con experiencia rural desde los años cardenistas, y entonces subsecretario de Educación Primaria y Normal, quien conocía bien los antecedentes de las décadas anteriores. Así, en 1974, con patrocinio de la SEP y el CREFAL, se realizó en Pátzcuaro un "Taller Pedagógico de Escuelas Unitarias", con la participación nuevamente de Luis F. Iglesias.

Los acuerdos retomados sobre todo en Veracruz, donde se llevó a cabo en 1975 otro taller con maestros con duración de un mes, con la presencia del profesor Iglesias y el apoyo del profesor Ángel Hermida Ruiz, activo promotor del tema desde el seminario de 1967. En el estado se organizó una red de escuelas rurales que recibían asesoría y materiales de equipos técnicos especializados. Se proponía completar a seis grados las escuelas unitarias, con el uso de guiones, hojas impresas para el trabajo individual de los alumnos organizados en los seis grados. En 1975, el director general de Educación Popular del Estado, Guillermo H. Zúñiga Martínez, dispuso la creación del Departamento de Escuelas Rurales Unitarias, nombrando como jefa a la profesora María del Carmen García de Jiménez. Entre sus objetivos estaba "encauzar las actividades de la escuela unitaria en base a la aplicación de técnicas pedagógicas que permitan desarrollar el trabajo colectivo, grupal o individualizado de los educandos de forma combinada, flexible y abierta. Tendiendo a estimular, simultáneamente, el auto aprendizaje y la ayuda mutua entre los miembros de la comunidad escolar" (Iglesias, 1975).

Mientras esto ocurría en Veracruz, la SEP, bajo la gestión de Víctor Bravo Ahuja (1970-1976), emprendía una profunda reforma educativa de la educación primaria, dirigida por el subsecretario de Planeación, Roger Díaz de Cossío. Se rehicieron los programas de estudio y se contrataron equipos interdisciplinarios para elaborar los nuevos libros de texto gratuitos, a la altura del avance de las ciencias de la época. El equipo técnico, con influencia de Ramón Bonfil, tuvo presente el pendiente de incrementar radicalmente la cobertura a los pequeños poblados dispersos que no contaban con suficientes niños para ameritar la asignación de un maestro.

En realidad, el problema alcanzaba a una gran cantidad de localidades comunicadas que sí tenían más de cuarenta niños en edad escolar y, sin embargo, no eran atendidos porque no había maestros que aceptaran trabajar en esos lugares tan apartados. Se habían propues-

to soluciones, como “arraigar” las plazas en las localidades o entregar recursos a los municipios para que contrataran a maestros locales, sin embargo, el sindicato de maestros defendió el principio de que la plaza pertenece al trabajador, y éste tiene el derecho de solicitar su traslado a escuelas más céntricas.¹²

Ante tal disyuntiva, se tomó la decisión de encargar la atención de las localidades dispersas, supuestamente de manera transitoria, al recién fundado Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Así se creó el sistema de cursos comunitarios, que operó con jóvenes nombrados como “instructores”, egresados de secundaria; empezó inicialmente en Guerrero, luego se propagó a otros estados. A la larga, el sistema formalizó una estructura de operación alternativa, en la que los instructores comunitarios prestaban un servicio social, recibiendo como contraprestación una beca no sólo durante el año o dos que permanecieran en la comunidad, sino también para cubrir sus años de estudio en el nivel medio superior o superior aún después del servicio social.

En 1975, el Conafe contrató al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) para que diseñara el modelo pedagógico de este programa. La consigna que dio el subsecretario Díaz de Cossío fue producir *un solo manual* que facilitara a los jóvenes instructores el manejo de los treinta nuevos libros de texto producidos por la reforma educativa. El equipo del Cinvestav primero revisó los antecedentes de la escuela rural mexicana y de las diferentes propuestas para la atención a escuelas unitarias. Realizó una visita a la escuela “Luis F. Iglesias” en Veracruz, donde se ponía en práctica la enseñanza mediante guiones bajo la asesoría de maestros de la Normal de Jalapa y de la Universidad Veracruzana, un paso clave en el inicio del programa pedagógico de cursos comunitarios. No obstante, el DIE también propuso una innovación importante en relación con el proyecto veracruzano: organizar a los alumnos de los cursos comunitarios en tres niveles, en lugar de seis grados. La SEP y el Conafe aceptaron la propuesta, a reserva de evaluar los resultados después de la primera etapa, que cubriría dos niveles, equivalentes a cuatro grados. La evaluación realizada en 1978 fue positiva y se procedió a producir los materiales para el nivel III (equivalente al 5º y 6º) (Suárez y Rockwell, 1978).

Los manuales publicados en aquellos años,¹³ así como la serie Dialogar y Descubrir, elaborada hacia finales de los ochenta,¹⁴ para actualizar los contenidos, reordenaron el currículo nacional por temas comunes entre los niveles. Se partió de una visión de un “currículo cíclico”, en el que se identifican temas similares y conceptos básicos abordados con los alumnos varias

¹² Por ejemplo, en 1981, más de cien mil maestros solicitaron su cambio de escuela: la mayoría abandonó las rurales.

¹³ El proyecto lo coordinó Elsie Rockwell, junto con un equipo de autores del DIE. Se publicaron por el Conafe en 1975 el *Manual del instructor comunitario, niveles I y II*, y en 1978, el *Manual del nivel III*.

¹⁴ Esta nueva serie, también elaborada por el DIE, se publicó con el título de *Dialogar y descubrir (tres manuales y cuatro cuadernos para los instructores y alumnos de cursos comunitarios de primaria)* (México: Conafe, 1988-1992).

veces, desde distintos niveles de complejidad, para ampliar su comprensión y competencia, a medida que progresan en la primaria. Los manuales especificaban actividades que requerían mayor apoyo directo del docente, y proponía actividades que los demás alumnos realizaran, mientras tanto, de manera más autónoma. En la serie Dialogar y Descubrir también se produjeron fichas y cuadernos de trabajo especiales en apoyo a los estudiantes.¹⁵

Mientras que el Conafe mostraba que la escuela unitaria era una modalidad viable, otros programas de la SEP apoyaban la consolidación o concentración de niños en escuelas graduadas. Por acuerdo superior, no se fundaban cursos comunitarios en regiones atendidas por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (después DGEI). En los años setenta, esta dependencia, bajo el mando del subsecretario Gonzalo Aguirre Beltrán, había optado por un camino contrario: en lugar de establecer más escuelas unitarias en los pueblos indígenas, la SEP amplió la tradición de los internados, fundando albergues en pueblos con escuelas completas, para alojar y alimentar (de lunes a viernes) a los alumnos de las aldeas cercanas. Según los defensores de este sistema, sobraban los argumentos pedagógicos para justificar la concentración de los estudiantes en las escuelas más grandes, y gracias a ello sería posible mantener en éstas a un maestro por grado. El sistema de albergues creció a más de mil centros en el país; implicaba el desplazamiento de los niños en edad escolar hacia las escuelas, en lugar de ofrecer la primaria completa mediante escuelas unitarias en sus lugares de residencia. Dadas las precarias condiciones económicas de la población rural, la perspectiva de que los niños recibieran comida durante la semana logró cierta aceptación por la población. Por otra parte, los albergues fueron impulsados y apoyados por los maestros bilingües, pues les permitían vivir en los poblados más grandes. Por supuesto, el discurso a favor de la enseñanza por grupos homogéneos y en contra de la organización unitaria, legitimó esa opción.

Las acciones tendientes a incorporar a la población rural a la escolarización primaria continuaron durante los siguientes dos sexenios (1976-1982; 1982-1988), primero a través del Programa Primaria para Todos los Niños. Se concentraron los esfuerzos en completar las escuelas rurales de la SEP, asignando más maestros a las pequeñas localidades rurales.¹⁶ Entre 1979 y 1982, siendo Idolina Moguel Contreras la directora general de Materiales Didácticos y Culturales, se logró apoyar "a más de doce mil escuelas que tienen un solo maestro, mediante la elaboración de técnicas pedagógicas apropiadas" (SEP, 1979: 48), como fueron los guiones didácticos para facilitar la atención simultánea de los diferentes grados.¹⁷ A pesar de

¹⁵ Sobre la propuesta para los cursos comunitarios, véase Rockwell *et al.* (1991).

¹⁶ Según Trejo Carrillo, de las 27,000 escuelas unitarias que funcionaban en el país, hacia 1979 "quedaban [diez mil] atendidas por un solo maestro y otras [diez mil] que tenían de 2 a 5 maestros" (*El Nacional*, 1979: 12). Véase también Secretaría de Educación Pública (1982a; 1982b).

¹⁷ Según la SEP, 12,500 maestros fueron actualizados en técnicas didácticas de atención simultánea a varios grados, Secretaría de Educación Pública (1982a: 97).

que en teoría todas las escuelas rurales debían comprender los seis grados escolares, con frecuencia un maestro tenía que atender a grupos de primero y segundo grados muy numerosos y a unos cuantos alumnos de tercero y cuarto. Se mandaban maestros adicionales para los últimos dos grados cuando se tenían suficientes egresados de cuarto grado. La política continuó durante los años ochenta, con la canalización de apoyos adicionales a las escuelas incompletas y las unitarias que existían (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 51). Los cursos comunitarios del Conafe siguieron siendo el servicio más efectivo para reducir las desigualdades educativas propiciadas por el aislamiento geográfico, aunque su política fue retirarse de las localidades con treinta niños o más, para dejar que la SEP las atendiera con maestros normalistas (SEP, 1991: 12-13). En todo este periodo, las escuelas unitarias y multigrado de la SEP debieron trabajar con los programas y libros de texto de los seis grados como todas las primarias, y ajustarse estrictamente a las normas de la escuela graduada.

Las acciones emprendidas a fines del siglo XX, sin duda permitieron que más escuelas rurales atendieran los seis grados de primaria, y estas acciones influyeron en el aumento en el índice nacional de maestros por escuela. Después del salto cuantitativo dado a la cobertura educativa en los años setenta, la proporción de maestros por escuela pasaba de casi 2.2 en 1970 a 4.9 en 1977; y en 1988 se había llegado a un promedio de 5.8.¹⁸ Sin embargo, al interpretar estas cifras, conviene recordar dos factores: 1) el acelerado crecimiento demográfico y la migración creciente hacia las ciudades y 2) la existencia de un importante número de escuelas urbanas con doce o dieciocho maestros. El balance del crecimiento seguía favoreciendo a las zonas urbanas, como en tantos otros aspectos del desarrollo social y económico promovido desde 1940, en detrimento del mundo rural. Ello explica la existencia actual de más de 40 por ciento de escuelas unidocentes, bidocentes o tridocentes en las localidades rurales.

Lo que ocurrió después de 1990 corresponde a otra lógica, a otra historia. La política educativa dio un fuerte giro, bajo las directrices y con el financiamiento del Banco Mundial, así como de otras agencias multilaterales. La historia de los programas orientados hacia el medio rural Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), canalizados por la SEP a través del Conafe (Ezpeleta y Weiss, 1996: 64; 2000). La Ley de Educación promulgada en 1993 formalizó la función "compensatoria" de la política educativa federal, dentro del marco de una descentralización. Este cambio legal abrió la posibilidad de diseñar materiales y programas compensatorios sin ceñirse tan estrechamente a los pro-

¹⁸ Datos del número de escuelas y de maestros hacia 1970 (SEP, 1970; 1982a). Datos de escuelas y maestros de 1977 y 1988 en Meneses Morales (1997: 52-53). Curiosamente, esta relación se ha mantenido entre 5.6 y 5.8 maestros por escuela primaria desde 1990 a la fecha (SEP, 1991; 2013: 62).

gramas curriculares nacionales.¹⁹ No obstante, la estructura profunda de la escuela graduada ya se encontraba naturalizada, de tal manera que se impuso sobre todas las iniciativas para atender a la aún significativa proporción de escuelas multigrado en el país, y prevalece en los rígidos criterios de evaluación y jerarquización de las escuelas y de los maestros actuales.

Historia para el presente

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. Detrás de este modelo persiste la noción de “progreso”, la idea de que toda sociedad ha de imitar las pautas dadas por las metrópolis europeas. La escuela graduada se sostenía en la ilusión de trabajar con un grupo homogéneo de estudiantes que avanzaran 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, promoción sin garantía de aprendizajes, simulación) que caracteriza a nuestros sistemas educativos “modernos”. El modelo de la escuela graduada escondía otra lógica; se proponía que la “consolidación” de los servicios educativos en planteles mayores permitiría reducir el gasto educativo. Esta lógica sigue siendo poderosa en la planeación educativa actual, y sin que se haya comprobado que la forma graduada garantice mayor aprovechamiento o calidad, tiende a cerrar las pequeñas escuelas y promover el traslado de niños y jóvenes a planteles más grandes y graduados, lejos de sus lugares de residencia.

En términos de la teoría sobre las estructuras y culturas escolares, el estudio de las escuelas unitarias y de otros arreglos no graduados de educación formal plantea un reto para la teoría de la “forma escolar”. Si bien este concepto capta bien los rasgos pedagógicos y las relaciones sociales característicos de la escuela graduada, como espacio dedicado a la transmisión del conocimiento diseminado por todo el mundo durante los últimos dos siglos, no alcanza a dar cuenta cabal de las excepciones y transformaciones que sufre el modelo en los hechos; ni siquiera explica la riqueza cotidiana de la vida escolar en cualquier tipo de escuela. Por ello, conviene desarrollar nuevos conceptos —como las ideas de redes sociales y de hibridación cultural— que nos acerquen al entrecruzamiento de procesos que ocurren en los espacios sociales llamados escuela en muy diversas sociedades y, sobre todo, a la di-

¹⁹ Esta función se plasmó en la *Ley General de Educación* de 1993, artículos 34, 35 y 39. Rigen programas compensatorios para abatir los rezagos y, sobre todo, “De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades”.

versidad de relaciones pedagógicas y procesos relativamente autónomos que de hecho se co-construyen en las pequeñas escuelas unitarias y en los grupos multigrado.

La historia recorrida muestra que, en diferentes ocasiones, en México se ha reconocido que los docentes trabajen con grupos heterogéneos, si no se les imponen los requisitos curriculares y administrativos de las escuelas graduadas. Los esfuerzos por desarrollar alternativas no graduadas fueron constantes en el decurso del siglo XX, si bien han recibido poca atención de parte de investigadores y autoridades educativas.

En este sentido, destacan las obras de Rafael Ramírez, los esfuerzos del CREFAL y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), las alternativas diseñadas por el Conafe y el Programa Primaria para todos. Sobre todo lo demuestran los constantes esfuerzos de numerosas redes formales e informales de maestros que trabajan con éxito (aunque con muy poco apoyo), en las numerosas escuelas multigrado del país.²⁰ Es una historia de mucha riqueza, que merece tener mayor presencia en el debate público nacional o mundial.

La búsqueda de alternativas educativas para las escuelas multigrado sigue vigente a nivel mundial, de forma más evidente en las regiones rurales del mundo, pero incluso en localidades urbanas existen, a veces por preferencia docente, grupos que reúnen a niños de varios grados, fomentan actividades en pequeños grupos, mantienen horarios y evaluaciones flexibles y distribuyen la atención docente entre varios grupos. Sin embargo, como argumenta Angela W. Little (2004), las políticas educativas de los diversos países suelen desatender este tipo de escuelas, y a exigir que los maestros cumplan con todos los requisitos curriculares y administrativos normales de las escuelas graduadas.²¹ Esta autora recomienda establecer un programa nacional curricular único, pero que facilite el trabajo multigrado sobre temas comunes con actividades diferenciadas. Sobre todo, señala, conviene reducir la carga administrativa adicional que recae en los docentes que trabajan con grupos multigrado y en escuelas unitarias.

Little (2004) agrega que existe "una tendencia más radical, basada en el cambio en la filosofía de aprendizaje y enseñanza: de una que enfatiza la homogeneización de los aprendices y la estandarización de la enseñanza, hacia una filosofía que reconoce la diversidad entre estudiantes y la necesidad de diversificación de las formas de enseñar". Esta filosofía se postula incluso como deseable para todas las escuelas y todas las clases, pues en el

²⁰ Véase, por ejemplo, el libro premiado de Paola Arteaga (2011).

²¹ Little (2004): "While systems are predicated on 'gradedness' and the majority of schools and classes in most countries are monograded, very large numbers of learners and teachers work together in settings where two or more 'official' grades are combined. Multigraded settings are neither acknowledged nor attended within most national policies on education. Teachers are expected to cover curricula and fulfill assessment expectations as if the class was monograded. General issues of quality that arise in teacher preparation, curricula, materials and assessment are exacerbated in settings where the basic systemic premise of one teacher per class of single grade learners is not met" (traducción de Elsie Rockwell).

fondo todas tienen un grado de heterogeneidad. Los especialistas latinoamericanos concluyen lo mismo: Rosa María Torres y Emilio Tenti (2000: 77) y Lesvia Rosas Carrasco (2006: 354) señalan las ventajas actuales de las escuelas multigrado para atender los lugares donde las carencias son mayores. Eduardo Weiss (2000) y Ana Padawer (2008) analizan los dilemas que en nuestros días enfrentan los maestros de escuelas no graduadas.

La larga historia de pensamiento y acción en torno a las escuelas multigrado trastoca nuestras arraigadas imágenes de una temporalidad evolutiva, progresiva y lineal. Contribuye a comprender que los tiempos históricos son más complejos, tienen movimientos cíclicos, sedimentaciones múltiples y momentos en que lo que parecía ser del pasado cobra una vigencia actual. Esta mirada a la historia contribuye a dar el valor que merecen las pequeñas escuelas rurales, y todas las alternativas de educación formal que se gestan a lo largo del continente americano.

Fuentes

- Arteaga, Paola (2011), *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), México.
- Bazant, Milada (1993), *Historia de la educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Bonfil, Ramón (1992), *La revolución agraria y la educación en México*, INI-Conaculta, México.
- Carrillo, Carlos A. (1964), *Artículos pedagógicos*, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), México.
- Cerna, Manuel (1970), *La escuela unitaria completa*, Varazén, México.
- Civera, Alicia (2011), "Entre España y México: la trayectoria de Santiago Hernández Ruiz", en *Arte y oficio de enseñar dos siglos de perspectiva histórica/XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011, Sociedad Española de Historia de la Educación.
- _____ (2008), *La escuela como opción de vida*, El Colegio Mexiquense, Zinacantepec.
- Chartier, Anne Marie (2003), *Enseñar a leer y escribir*, FCE, México.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (1988-1992), *Dialogar y descubrir (tres manuales y cuatro cuadernos para los instructores y alumnos de cursos comunitarios de primaria)*, Conafe, México.
- Corona Morfín, Enrique (1947), *Estudio acerca de la educación fundamental. Trabajo que presentó el Comité de México*, UNESCO/SEP, México.
- Dirección General de Culturas Populares (1987), *Los maestros y la cultura nacional*, SEP, México.
- El Nacional* (1979), "Proyecto de la SEP para impartir la educación primaria rural completa", 25 de abril, p. 12.
- El Nacional* (1977), "En 16,700 escuelas hay únicamente un maestro", 4 de agosto, p. 1(A).
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (2000), *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el rezago educativo*, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Cinvestav, México.
- _____ (1996), "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm.1 (enero-junio) (Consejo Mexicano de Investigación Educativa).
- Greaves, Cecilia, (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, El Colegio de México, México.

- Gobierno del Estado de Veracruz (1968), *Memorias del Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias*, Dirección General de Educación Popular, México.
- Hermida Ruiz, Ángel (1968), "La escuela unitaria, producto de la necesidad", en *Memorias del Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias*, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, México.
- Hernández Ruiz, Santiago (1961), *La escuela unitaria completa*, UNESCO, La Habana.
- Iglesias, Luis F. (1975), *Taller pedagógico de escuelas rurales unitarias (Memoria)*, julio 7-agosto 2, 1975, Departamento de Escuelas Rurales Unitarias, Jalapa, Veracruz.
- _____ (1966), *La escuela unitaria*, IFCM, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), "Procesos educativos y gestión", en *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2012. Educación básica y media superior*, INEE, México, documento pdf disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Procesos50613.pdf>>, tomado de <<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/1357-panorama-educativo-de-mexico-2012-educacion-basica-y-media-superior>>, (consulta: 15/05/2014).
- Little, Angela W. (2004), "Learning and Teaching in Multigrade Settings", ponencia presentada en UNESCO 2005 EFA Monitoring Report, documento pdf disponible en: <<http://www.nied.edu.na/multigrade-teaching/group%20%20three%20multigrade/learning%20and%20teaching%20multigrade.pdf>>.
- Loyo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionario y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, México.
- Meneses Morales, Ernesto (1997), *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, Centro de Estudios Educativos/UIA, México.
- _____ (1986), *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos, México.
- _____ (1983), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Meyer, John W. y Francisco O. Ramírez (2002), "La institucionalización mundial de la educación", en J. Schreier, *Formación del discurso en la educación comparada*, Pomares, México.
- Padawer, Ana (2008), "Oposición política y cambios técnico-profesionales en una iniciativa docente. Un estudio etnográfico de las escuelas no graduadas", *Avá*, núm. 12.
- Poder Ejecutivo Federal (1984), *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, SEP, México.
- Prada, Abner M. (1964), *La escuela rural unitaria*, IFCM, México.
- Ramírez, Rafael (1963), *Organización y administración de escuelas rurales*, IFCM, México.
- Rébsamen, Enrique (1998), *Obras completas*, Ed. de Ángel J. Hermida Ruiz. Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación y Cultura, Jalapa, México.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela hacer Estado*, El Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav, México.
- _____ et al. (1991), "Investigación básica e innovación didáctica. El nuevo Manual del instructor Comunitario (Proyecto Dialogar y descubrir)", en *Memorias del primer encuentro de innovaciones educativas en educación básica*, Centro de Estudios Educativos/Esfinge, México.
- Roldán Vera, Eugenia (2005), "El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica", en B. Potthast y S. Carreras (eds.), *Entre la familia, la sociedad y el Estado: niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX y XX)*, Vervuert, Iberoamericana, Francfort del Meno.
- _____ (1999), "The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, nueva serie, 35, núm. 2, pp. 297-331.

- Rosas Carrasco, Lesvia Olivia (2006), "Hacia un nuevo paradigma para la escuela multigrado. La experiencia de un grupo de maestros en búsqueda", en *La educación rural en México en el siglo XXI*, CEE/ CREFAL, México.
- Schmelkes, Sylvia *et al.* (1979), "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal". Informe presentado a la SEP. Programa de Educación Primaria para todos los niños, Centro de Estudios Educativos, México.
- SEP (2013), "Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Cursos 2011/2012". México: Dirección General de Planeación, documento pdf disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/EBSSEN_FIN_2011_2012.pdf>, consultada el 24 de mayo de 2014.
- _____ (1991), *Informe de labores 1989-1990*, SEP, México.
- _____ (1982a), *Memoria 1976/1982*, t. 3, *Organismos*, SEP, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas, México.
- _____ (1982b), *Memoria del Programa Primaria para todos los niños de 1978-1982*, SEP, México.
- _____ (1979), "Programa de Primaria para todos los niños", en *Educación para todos*, SEP, México.
- _____ (1970), *La Educación Pública en México, 1964-1970*, t. 2, SEP, México.
- _____ (1952), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. 1951-1952*, tomo 1, SEP, México.
- _____ (1948), *Memoria de la Secretaría de la Educación Pública, 1947-1948, que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma, el Lic. Manuel Gual Vidal*, SEP, México.
- _____ (1940), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre 1939-Agosto 1940. Presentada al H. Congreso de la Unión por el C. Secretario del Ramo Lic. Gonzalo Vázquez Vela*, Talleres Gráficos de la Nación, México.
- _____ (1939), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1938-1939. Presentada al H. Congreso de la Unión por el C. secretario del ramo Lic. Gonzalo Vázquez Vela*, Talleres Gráficos de la Nación, México.
- Suárez, Aurora y Elsie Rockwell (1978), *Evaluación del sistema de cursos comunitarios. Informe final*, Conafe/Fundación Ford, México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1984), "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842", en J. Vázquez, coord., *La educación en la historia de México*, El Colegio de México, México.
- _____ (1999), *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, El Colegio de México, México.
- Torres, Rosa María y Emilio Tenti (2000), *Políticas educativas y equidad en México*, SEP, México.
- Torres Septién, Valentina (1985), "Reforma y práctica, 1970-1980", en *Historia de la alfabetización*, vol. 3, SEP/El Colegio de México, México.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, FCE, México.
- UNESCO (1961a), "América Latina. Proyecto Principal de Educación", *Boletín trimestral*, núm. 10 (abril-junio), documento pdf disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190094so.pdf>>, (fecha de consulta: 15/05/2014).
- UNESCO (1961b), *Recommendation No. 52, Recommendation to the Ministries of Education concerning the Organization of One-teacher Primary School*, en <www.ibe.unesco.org/policy/ICE_PDFs/R52.pdf>, consultada el 15 de mayo 2014.
- Vincent, Guy (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- Viñao Frago, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.
- Weiss, Eduardo (2000), "La situación de la enseñanza multigrado en México", *Perfiles Educativos*, vol. 22, núms. 89-90: 57-76.

ELSIE ROCKWELL. Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Maestría en Historia por la Universidad de Chicago. Doctorado en Ciencias, con especialidad en investigación educativa, por el Cinvestav. Sus líneas de investigación son: Antropología e historia de la educación y la cultura escrita. En 2007, recibió el Premio Heberto Castillo, en la categoría Educación, Ciencia y Sociedad y en 2008 recibió el Premio INAH Francisco Javier Clavijero, Historia y Etnohistoria, por (2007) *Hacer Escuela, Hacer Estado, Las reformas posrevolucionarias vistas desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán, Zamora. Publicaciones recientes: Elsie Rockwell y Eugenia Roldán (2011), *Nuestros pasos por la escuela*, SM, México; Elsie Rockwell (2009), *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires; Elsie Rockwell, "Escuelas en tiempos de guerra: la educación en el corazón de la Tlaxcala revolucionaria (1913-1918)", en Raymond Buve y Heather Fowler-Salamini (eds.) (2011), *La Revolución mexicana en el oriente de México (1906-1940)*, AHILA y Verveut, Francfor, pp. 101-126.

CLAUDIA GARAY MOLINA. Historiadora por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Maestra en Historia del Arte por la misma institución. Se dedica al estudio del arte moderno en México. Se ha desempeñado en la curaduría e investigación de proyectos como "Utopía/No Utopía. La Arquitectura, la enseñanza, y la planificación del deseo", en el Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo. Ha publicado ensayos en libros y catálogos, como *Encauzar la mirada: Arquitectura, pedagogía e imágenes en México 1920-1950*, editado por el Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM, y *Vanguardia en México, 1915-1940*, catálogo de exposición del Museo Nacional de Arte. Publicaciones recientes: (2013) "De Estritentópolis a la Ciudad Roja", en *Vanguardia en México 1914-1940*, Museo Nacional de Arte, México y "Ramón Cano Manilla. Un pintor de la vida cotidiana", en *México a través de sus artistas*, Museo Nacional de Arte, México (en prensa).

Recibido: 30 de marzo de 2014

Aceptado: 23 de mayo de 2014