

Directrices para mejorar la educación multigrado



Directrices
de política

Directrices para mejorar la educación multigrado



Directrices
de política

DIRECTRICES PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

Primera edición, 2019

La redacción de este documento estuvo a cargo de: Francisco Miranda López, Carlos Felipe Lascurain Fernández, Iris Amalia Cervantes Jaramillo, Julianna Mary Mendieta Melgar, Juan Moisés Moreno Guzmán, Jennifer Meza Miranda, Miriam Araujo Urieta, Cecilia Ángeles González, Viridiana Castelazo Ochoa, Jorge Francisco Carmona Navarrete, Claudia Berenice Hernández Hernández, Mariana Elizabeth Castro, Lenin Bruno Priego Vázquez, Cristina Perales Franco, Deborah Monroy Magaldi y Juana María Islas Dossetti.

Agradecimientos

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación agradece las aportaciones que sobre una versión preliminar de las Directrices para mejorar la educación multigrado, recibió de servidores públicos de la Región Educativa Occidente. La Unidad de Normatividad y Política Educativa, agradece la colaboración de las Direcciones Generales: para la Integración y Análisis de Información, de Evaluación de Resultados Educativos y de Evaluación de la Oferta Educativa; así como de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos del INEE.

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

EDITORIA

Blanca Gayosso Sánchez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Carlos Garduño González
Edna Morales Zapata

FORMACIÓN

Jonathan Muñoz Méndez

Hecho en México. Prohibida su venta

Consulte el Catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de las presentes Directrices son emitidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en ejercicio de las atribuciones conferidas por los artículos 3º, fracción IX, inciso c) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y 47 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales.

Cítese de la siguiente manera:

INEE (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. México: autor.

Índice

Introducción	9
1. Marco jurídico y justificación	12
2. La problemática de la educación multigrado en México	14
3. Directrices para mejorar la educación multigrado	36
Directriz 1. Desarrollar un modelo de educación multigrado pertinente y de calidad	39
Directriz 2. Establecer políticas y programas que garanticen las condiciones y recursos para la implementación del modelo educativo multigrado	40
Directriz 3. Asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado, así como materiales educativos específicos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje	43
Directriz 4. Fortalecer la supervisión escolar y el acompañamiento técnico pedagógico a docentes y directivos de escuelas multigrado	45
Directriz 5. Desarrollar procesos de gestión escolar que respondan a las necesidades del modelo educativo multigrado	47
Anexo 1. Problemas, debilidades y riesgos que atienden las directrices	52
Anexo 2. La acción pública en educación multigrado	72
Anexo 3. Información estadística de la educación multigrado, nacional y estatal	82
Fuentes consultadas	120
Siglas y acrónimos	137

Índice de tablas y gráficas

Tablas

Tabla 1.1	Marco jurídico nacional del derecho a una educación de calidad	13
Tabla 2.1	Escuelas totales y escuelas multigrado de sostenimiento público por nivel educativo y tipo de servicio. Nacional (ciclo escolar 2016-2017)	18
Tabla 2.2	Experiencias estatales de fortalecimiento a la educación multigrado	19
Tabla 2.3	Tasa de asistencia escolar de la población de 3 a 17 años (2016)	22
Tabla 2.4	Proporción de alumnos en el nivel I de desempeño en Lenguaje y Comunicación en secundarias multigrado y no multigrado por grado de marginación	27
Tabla 2.5	Proporción de alumnos en el nivel I de desempeño en Matemáticas en secundarias multigrado y no multigrado por grado de marginación	27
Tabla 2.6	Puntaje promedio en secundaria: Lenguaje y Comunicación en PLANEA ELSEN 2016-2017	28
Tabla 2.7	Puntaje promedio en secundaria: Matemáticas en PLANEA ELSEN 2016-2017	28
Tabla 2.8	Promedio en PLANEA de estudiantes en el primer cuartil del índice de bienes y servicios	29
Tabla 2.9	Promedio en PLANEA de estudiantes en el primer cuartil del índice de bienes y servicios en escuelas multigrado	29
Tabla 2.10	Promedio en PLANEA de estudiantes en el primer cuartil del índice de capital socioeconómico y cultural	30
Tabla 2.11	Promedio en PLANEA de estudiantes en el primer cuartil del índice de capital socioeconómico y cultural en escuelas multigrado	30
Tabla 2.1a	Programas presupuestarios vigentes de apoyo a escuelas multigrado	75
Tabla 2.2a	Experiencias internacionales en educación multigrado	77
Tabla 2.3a	Recomendaciones de equidad y calidad en localidades rurales para la educación de niñas, niños y adolescentes en servicios escolares multigrado	78
Tabla 2.4a	Recomendaciones de gestión escolar	79
Tabla 2.5a	Recomendaciones de formación inicial y continua	80
Tabla 2.6a	Recomendaciones para la construcción de materiales educativos y el desarrollo curricular	81
Tabla 3.1a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Ciclo escolar 2016-2017	83
Tabla 3.2a	Población total y tasa de asistencia escolar por entidad federativa según tamaño de localidad y grupos de edad (2015)	85
Tabla 3.3a	Escuelas públicas multigrado por nivel y tipo de servicio educativo según entidad federativa (2016-2017)	86
Tabla 3.4a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Nacional, ciclo escolar 2016-2017	87
Tabla 3.5a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Aguascalientes, ciclo escolar 2016-2017	88
Tabla 3.6a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Baja California, ciclo escolar 2016-2017	89

Tabla 3.7a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Baja California Sur, ciclo escolar 2016-2017	90
Tabla 3.8a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Campeche, ciclo escolar 2016-2017	91
Tabla 3.9a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Coahuila, ciclo escolar 2016-2017	92
Tabla 3.10a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Colima, ciclo escolar 2016-2017	93
Tabla 3.11a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Chiapas, ciclo escolar 2016-2017	94
Tabla 3.12a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Chihuahua, ciclo escolar 2016-2017	95
Tabla 3.13a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Ciudad de México, ciclo escolar 2016-2017	96
Tabla 3.14a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Durango, ciclo escolar 2016-2017	97
Tabla 3.15a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Guanajuato, ciclo escolar 2016-2017	98
Tabla 3.16a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Guerrero, ciclo escolar 2016-2017	99
Tabla 3.17a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Hidalgo, ciclo escolar 2016-2017	100
Tabla 3.18a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Jalisco, ciclo escolar 2016-2017	101
Tabla 3.19a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Estado de México, ciclo escolar 2016-2017	102
Tabla 3.20a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Michoacán, ciclo escolar 2016-2017	103
Tabla 3.21a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Morelos, ciclo escolar 2016-2017	104
Tabla 3.22a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Nayarit, ciclo escolar 2016-2017	105
Tabla 3.23a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Nuevo León, ciclo escolar 2016-2017	106
Tabla 3.24a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Oaxaca, ciclo escolar 2016-2017	107
Tabla 3.25a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Puebla, ciclo escolar 2016-2017	108
Tabla 3.26a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Querétaro, ciclo escolar 2016-2017	109
Tabla 3.27a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Quintana Roo, ciclo escolar 2016-2017	110
Tabla 3.28a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. San Luis Potosí, ciclo escolar 2016-2017	111

Tabla 3.29a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Sinaloa, ciclo escolar 2016-2017	112
Tabla 3.30a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Sonora, ciclo escolar 2016-2017	113
Tabla 3.31a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Tabasco, ciclo escolar 2016-2017	114
Tabla 3.32a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Tamaulipas, ciclo escolar 2016-2017	115
Tabla 3.33a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Tlaxcala, ciclo escolar 2016-2017	116
Tabla 3.34a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Veracruz, ciclo escolar 2016-2017	117
Tabla 3.35a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Yucatán, ciclo escolar 2016-2017	118
Tabla 3.36a	Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Zacatecas, ciclo escolar 2016-2017	119

Gráficas

Gráfica 2.1	Escuelas públicas según condición de multigrado. Nacional, ciclo escolar 2016-2017	16
Gráfica 2.2	Escolaridad media en años de estudio y porcentaje de analfabetismo de población de 15 años y más por tipo de localidad, México (2015)	21
Gráfica 2.3	Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria por niveles de logro en Lenguaje y Comunicación, por tipo de estrato y organización	23
Gráfica 2.4	Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria por niveles de logro en Matemáticas por tipo de estrato y organización	24
Gráfica 2.5	Puntaje promedio en Lenguaje y Comunicación en PLANEA ELSEN 2018. Primarias multigrado y no multigrado con alta o muy alta marginación	24
Gráfica 2.6	Puntaje promedio en Matemáticas en PLANEA ELSEN 2018. Primarias multigrado y no multigrado con alta o muy alta marginación	25
Gráfica 2.7	Porcentaje de estudiantes de 3° de secundaria por nivel de logro en Lenguaje y Comunicación	26
Gráfica 2.8	Porcentaje de estudiantes de 3° de secundaria por nivel de logro en Matemáticas	26
Gráfica 2.9	Porcentaje de escuelas que disponen de agua durante la jornada escolar. Nacional y por tipo de servicio	32
Gráfica 2.10	Porcentaje de escuelas que proporcionan a sus estudiantes agua para beber. Nacional y por tipo de servicio	33
Gráfica 2.11	Porcentaje de escuelas según los días que disponen de energía eléctrica durante la jornada escolar. Nacional y por tipo de escuela	34

Introducción

La educación es un derecho universal irrenunciable orientado a mejorar la vida y el desarrollo de los seres humanos; busca la equidad y la igualdad de oportunidades, con la finalidad de incidir en el ejercicio de otros derechos. Por ello, resulta importante generar las condiciones institucionales necesarias para hacer cumplir el derecho al acceso, la permanencia y el logro educativos de las poblaciones que por diversas razones han sido excluidas del mismo.

En México el derecho a la educación se encuentra consignado en los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Siendo el Estado el responsable de establecer las bases para una educación universal, debe promover acciones tendientes a garantizar una educación de calidad, pertinente, inclusiva y equitativa para todas y todos. Coincidentemente, el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) refiere a una educación incluyente y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Una de las prioridades del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha sido promover la transversalidad de la equidad educativa, reconociendo y haciendo visibles las desigualdades de la acción pública orientada a la atención de niñas, niños y adolescentes (NNA) de poblaciones en desventaja. Por ello, en cumplimiento del mandato constitucional de contribuir a la calidad y la equidad educativas, ha emitido cinco conjuntos de directrices, tendientes a la mejora de la formación inicial, la atención educativa de la niñez de familias de jornaleros agrícolas migrantes, la atención educativa de la niñez indígena, la permanencia escolar en la educación media superior y el desarrollo profesional docente.

En este documento se presentan las *Directrices para mejorar la educación multigrado*, servicio escolar que atiende a niñas, niños y adolescentes (NNA) de las poblaciones más vulnerables, de zonas tanto rurales como urbanas del país.

Con estas directrices, el INEE atiende la preocupación de 27 autoridades educativas locales (AEL), que, en el marco de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), en 2016 promovieron el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME),¹ coordinado por el Instituto, con la participación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED).

Cabe señalar que el PRONAME tiene como objetivo contar con información y evidencia resultado de la evaluación, para generar intervenciones y estrategias de mejora educativa en escuelas multigrado. Por lo tanto, estas directrices se alimentan de las experiencias y contribuciones que las autoridades locales han aportado en sus entidades federativas, así como de la reflexión y los proyectos desarrollados para conocer mejor la realidad de la educación multigrado y de las propuestas de mejora de cada uno de sus componentes, procesos y resultados.

¹ La iniciativa surge como propuesta de la AEL del estado de Durango, a la cual se sumaron otras entidades en el marco de la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE).

En diferentes países del mundo la educación multigrado se considera como una opción educativa de alto potencial pedagógico. Además, en el sector privado de la educación en México existen modalidades multigrado prestigiosas y de alta eficacia educativa.² Sin embargo, en la educación básica de sostenimiento público no se ha tenido igual percepción sobre las ventajas que pueden representar las escuelas multigrado para atender a niñas y niños ubicados en zonas dispersas y de alta marginación.

Las escuelas multigrado son aquellas que dan atención educativa en un mismo grupo a estudiantes de más de un grado académico; esto implica la convivencia de estudiantes de distintas edades y diversos niveles de desarrollo y de conocimientos. Se clasifican en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetrado-centes y pentado-centes,³ y también las que, además de ser multigrado, son multinivel, en virtud de que imparten dos o los tres niveles de educación básica; estos últimos servicios existen prácticamente en todas las entidades, ya que son frecuentes en las escuelas comunitarias que operan en el país (INEE, 2017e).

En estas escuelas la situación se torna compleja debido a que los profesores carecen de materiales educativos apropiados para la enseñanza, no han sido formados en metodologías para trabajar en grupos multigrado y, por lo general, debido a la carencia de un directivo escolar, les corresponde realizar las funciones administrativas y de gestión escolar, todo lo cual les impide atender adecuadamente a sus estudiantes. Sólo las escuelas de educación comunitaria que dependen del CONAFE han funcionado con una visión multigrado y han desarrollado modelos, proyectos y materiales educativos que son un referente nacional en la educación multigrado, aun cuando enfrentan diversos retos.

De las 192 247 localidades que existen en México, 159 821 (83%) tienen menos de 250 habitantes, lo que explica que poco más de 50% de escuelas de educación básica sea multigrado. Además, de los más de 20 millones de estudiantes matriculados en la educación básica, 2 671 350 asisten a escuelas públicas multigrado, lo que significa que casi 1 de cada 10⁴ niñas y niños mexicanos estudian en esta modalidad educativa.

Para la formulación y la elaboración de estas directrices, además del PRONAEME, se han tomado en cuenta hallazgos y resultados de evaluaciones, investigaciones académicas y experiencias nacionales e internacionales relativas a la educación multigrado. También se consideró la interlocución con diversos actores educativos y de la sociedad civil. A partir de ello se pretende contribuir a la toma de decisiones que permitan mejorar los servicios de educación multigrado, así como revalorar su concepción como un modelo pedagógico viable y de calidad que forme parte sustantiva de la Política Educativa Nacional.

² En el marco de la Escuela Activa, la pedagogía de María Montessori, que aboga por la interacción social y la experiencia con el entorno de los estudiantes en la construcción conjunta del conocimiento mediante grupos de distintas edades, es una referencia de escuelas que actualmente se caracterizan por emplear una organización multigrado para crear ambientes de aprendizaje que aprovechan las ventajas de la heterogeneidad entre los estudiantes (Obregón, 2006; Gaviño, 2016).

³ Con unitarias, bidocentes, tridocentes, tetrado-centes y pentado-centes se hace referencia a que en la escuela laboran uno, dos, tres, cuatro o cinco profesores, respectivamente (INEE, 2017e). Las escuelas multigrado con tres, cuatro o cinco docentes sólo corresponden a servicios de educación primaria.

⁴ En este total se contabilizan las escuelas y la matrícula pública de preescolares —excepto los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)—, primarias, telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes, dado que en estos servicios se presta educación multigrado (para más detalles consulte INEE, 2018e).

Las cinco directrices que se presentan en este documento son las siguientes:

Directriz 1. Desarrollar un modelo de educación multigrado pertinente y de calidad.

Directriz 2. Establecer políticas y programas que garanticen las condiciones y recursos para la implementación del modelo educativo multigrado.

Directriz 3. Asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado, así como materiales educativos específicos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Directriz 4. Fortalecer la supervisión escolar y el acompañamiento técnico pedagógico a docentes y directivos de escuelas multigrado.

Directriz 5. Desarrollar procesos de gestión escolar que respondan a las necesidades del modelo educativo multigrado.

La atención de las cinco directrices propuestas en este documento deberá darse en el marco de las atribuciones exclusivas y concurrentes que establece la legislación vigente para las autoridades educativas de los ámbitos federal y local. Sin embargo, su adecuada puesta en marcha exigirá una eficaz coordinación y una efectiva corresponsabilidad entre las autoridades educativas del país, con la finalidad de que el diseño y la implementación de los modelos, políticas y estrategias planteados en las siguientes páginas consideren la experiencia de las escuelas, docentes, directivos y estudiantes de los diversos contextos del país.

Este documento se estructura en tres apartados y tres anexos. El primero hace referencia al marco jurídico nacional e internacional que establece, regula y protege los derechos de NNA que asisten a servicios educativos multigrado. El segundo da cuenta de la presencia de las escuelas multigrado en el país: las condiciones de esta oferta educativa, las principales características sociodemográficas y económicas de su población, y los retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional (SEN) respecto a las escuelas multigrado. El tercero presenta las cinco directrices, interrelacionadas y orientadas a que la educación multigrado se constituya en una opción educativa pertinente y de calidad para la niñez del país.

Por otra parte, el anexo 1 presenta los problemas, las debilidades y los riesgos que se busca atender por medio de las directrices. El anexo 2 describe la acción pública de la política educativa que ha buscado apoyar a las escuelas multigrado en México; también incluye experiencias internacionales en educación multigrado y muestra recomendaciones identificadas a partir de la revisión de evaluaciones, estudios, informes y reportes. Por último, el anexo 3 expone información estadística, nacional y estatal, de estudiantes, docentes y escuelas en servicios educativos multigrado.

1. Marco jurídico y justificación

La universalidad del derecho humano a la educación se reconoce en el marco jurídico nacional bajo los principios rectores de equidad, igualdad, no discriminación y calidad educativa. Se establece la responsabilidad del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación facilitando los medios necesarios y la intervención para su efectivo cumplimiento; por ello, la legislación hace énfasis en las poblaciones que se encuentran en situación de desventaja o condiciones adversas promoviendo medidas especiales basadas en la equidad, para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin distinciones de raza, género, idioma, cultura, origen social, posición económica, impedimentos físicos, religión, lugar de residencia o cualquier otra condición.

En México existe un sólido marco jurídico que consigna y regula los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA) y, a su vez, los reconoce como titulares de derechos. A partir de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la legislación secundaria en la materia, se establece la regulación para garantizar el acceso, la permanencia, y el logro de aprendizajes, ponderando la atención de población en desventaja o en situaciones vulnerables. En este sentido, se indica que se deben tomar las medidas necesarias y destinar esfuerzos adicionales para las poblaciones que habitan en regiones con mayor rezago, dispersión geográfica, pobreza y marginación, así como para la niñez que se encuentra en condición de migración o pertenece a algún pueblo indígena (tabla 1.1).

Entre las medidas que consigna la Ley General de Educación (LGE) para enfrentar los retos de ofrecer educación de calidad en localidades aisladas y dispersas, se encuentran: desarrollar materiales educativos pertinentes, implementar programas alimentarios y compensatorios, así como promover el arraigo de los docentes.

El marco jurídico internacional conformado por tratados, convenios y declaraciones, en los cuales México se ha suscrito como Estado parte, incluye disposiciones en cuanto al reconocimiento y la protección de derechos de NNA que habitan en comunidades rurales dispersas, en situación de pobreza, exclusión y marginación, características de quienes estudian en escuelas multigrado.

A pesar de la existencia de un robusto marco legal, que de manera expresa reafirma el derecho a una educación de calidad con enfoque de equidad para la atención prioritaria de las poblaciones de localidades rurales, dispersas y con mayor rezago educativo, la realidad muestra que el ejercicio de este derecho no se cumple a cabalidad, es decir, persisten violaciones sistemáticas al derecho fundamental de la niñez de las poblaciones más vulnerables del país a recibir una educación de calidad.

Tabla 1.1. Marco jurídico nacional del derecho a una educación de calidad

Documento	Contenido
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917-2018)	Garantiza la calidad en la educación obligatoria, al mismo tiempo que establece el derecho de la niñez a satisfacer sus necesidades educativas. Expone el interés superior de la niñez como el principio que debe guiar las políticas públicas. Establece incrementar los niveles de escolaridad y la conclusión de la educación básica, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural (artículos 2º, 3º y 4º).
Ley General de Educación (1993-2018)	Refiere al derecho a una educación de calidad con equidad e igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, el tránsito y la permanencia en el sistema educativo. Señala la atención preferente a grupos y regiones de mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad. Indica la responsabilidad de las autoridades educativas de proveer materiales educativos en diversas lenguas a las escuelas donde asista mayoritariamente población indígena; asimismo, el desarrollo de esquemas para el suministro de alimentación a las escuelas con altos índices de pobreza y marginación. Menciona la obligación del Poder Ejecutivo de implementar programas compensatorios para apoyar con recursos a las entidades con mayor rezago educativo. Establece el desarrollo de programas de apoyo a maestros de localidades aisladas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades. Alude a las adaptaciones culturales y lingüísticas en toda la educación básica que respondan a las necesidades de los pueblos indígenas, la población rural dispersa y los grupos migratorios (artículos 2º, 3º, 10, 32, 33, 34 y 38).
Ley General de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2014-2018)	Consigna el interés superior de la niñez como prioridad en la toma de decisiones; hace expreso los derechos de este sector a la igualdad sustantiva, así como a la educación pertinente de calidad y con normalidad mínima. Establece acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersión o que enfrentan vulnerabilidad por sus circunstancias socioeconómicas, culturales, de origen étnico o situación migratoria (artículos 2º, 6º, 10, 17, 37 y 57).
Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003-2018)	Garantiza el acceso de la población indígena a la educación bilingüe e intercultural; establece medidas para respetar la dignidad y la identidad de las personas; aborda la necesidad de garantizar que los docentes hablen y escriban las lenguas de las comunidades indígenas (artículos 11 y 13).
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la discriminación (2003-2018)	Señala que deben eliminarse los obstáculos para el ejercicio de los derechos y el pleno desarrollo de las personas. Refiere la obligación que tienen las autoridades de garantizar la igualdad de oportunidades a los pueblos indígenas, personas con discapacidad, niñas, niños y adolescentes, así como a otros grupos poblacionales desfavorecidos (artículos 2º, 4º, 9º y 15).
Ley General de Infraestructura Física Educativa (2008-2018)	Indica que la infraestructura física educativa del país deberá cumplir requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad y pertinencia, asimismo, que se establecerán acciones para atender grupos y regiones con mayor rezago educativo. Establece que la planeación de los programas y proyectos de construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación y reconstrucción considerará la atención de las necesidades de las comunidades indígenas y las comunidades con población dispersa o escasa (artículos 7º, 10 y 11).

Fuente: elaboración propia con base en Cámara de Diputados, 2019 y DOF 2015b, 2018a, 2018b, 2018c y 2018f.

2. La problemática de la educación multigrado en México

En México alrededor de 2 671 350¹ niñas, niños y adolescentes (NNA) cursan preescolar, primaria o secundaria en más de 98 000 escuelas públicas multigrado de educación básica, que se encuentran distribuidas en las 32 entidades federativas del país.² En general, esta población vive en localidades rurales caracterizadas por el aislamiento y el rezago social, así como en zonas urbanas donde la demanda de inscripción a escuelas preescolares y primarias ha disminuido, principalmente, por el cambio en la distribución de la población, la cual presenta una tendencia de reducción en la población infantil y un incremento en la de adultos.

La evidencia disponible permite afirmar que la mayoría de los estudiantes de la modalidad multigrado tiene bajos resultados educativos y acude a escuelas en las que las condiciones para estudiar no son las adecuadas, entre otros motivos porque la situación de sus docentes muestra serias desventajas administrativas y pedagógicas.

A continuación, se describen las escuelas multigrado en México, así como los rasgos fundamentales del contexto sociodemográfico del que forman parte. Además, las características del acceso y la permanencia escolar, los resultados educativos que alcanzan sus estudiantes y los rasgos del personal docente y directivo que las atienden. Se incluye, también, una breve descripción de la situación que guardan los materiales educativos, la infraestructura y el equipamiento de las escuelas multigrado.

a) Organización y contexto sociodemográfico de las escuelas multigrado

La expresión de escuela multigrado conlleva una amplia heterogeneidad de situaciones socioeducativas, y alude a que en los grupos escolares hay alumnos de diferentes grados, a quienes el profesor debe dar atención simultánea; por ello también se les denomina escuelas no graduadas. En México este tipo de centros escolares existe en los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, mayoritariamente de sostenimiento público, aunque también hay escuelas privadas que optan por la organización multigrado de sus grupos debido a las fortalezas pedagógicas que le reconocen.

Una revisión de documentos oficiales, que hacen alusión o definen a las escuelas multigrado, permite identificar dos posturas en su acepción: i) escuelas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar, y ii) escuelas en las que al menos uno de los docentes atiende a estudiantes de más de un grado escolar. En virtud de que en ambos casos los servicios escolares comparten

¹ Las cifras que se presentan en este documento relativas a las escuelas multigrado consideran lo que se clasifica como escuelas multigrado y escuelas con grupos multigrado en el *Panorama Educativo de México*. En esa publicación anual del INEE, se alude a las escuelas multigrado tomando en cuenta: preescolares unitarios; primarias unitarias, bidocentes y tridocentes, y secundarias unitarias y bidocentes. Por otra parte, se señala a las escuelas con grupos multigrado, como las tetradocentes y pentadocentes.

² Cálculos propios con base en INEE (2019e). Para el cálculo total, se sumaron el número de escuelas multigrado dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); el número de escuelas preescolares generales e indígenas en las que un docente atiende dos grados y también en las que dos docentes son responsables de los tres grados; el número de las escuelas primarias generales e indígenas tetradocentes y pentadocentes, y el número de escuelas atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las cuales son todas multigrado.

retos para atender a estudiantes de diferente grado escolar en un mismo grupo, se asume que: “una escuela multigrado en los niveles de educación básica es aquella en la que algún maestro atiende a más de un grado escolar” (INEE, 2019e, p. 14).

Esta definición engloba una amplia diversidad de arreglos multigrado, así como una serie de implicaciones y retos complejos para la atención de los estudiantes, particularmente en las escuelas con menos profesores, ya que, además de la docencia, deben realizar tareas administrativas, como de control escolar y de gestión para participar en programas educativos, la asistencia a reuniones informativas con la supervisión escolar, entre otras.³ El caso más representativo de esta situación se presenta en el nivel de primaria, en el cual hay escuelas multigrado unitarias donde los estudiantes de los seis grados escolares son atendidos por un solo profesor; por otra parte, están las que cuentan con cinco profesores, llamadas pentadocentes, en las que sólo a uno de ellos corresponde un grupo con estudiantes de dos grados escolares, pero cuyos estudiantes en su totalidad cursarán dos grados escolares en un grupo multigrado. En una situación intermedia de estos dos tipos de escuelas se encuentran las primarias bidocentes, tridocentes y tetradocentes, cuya enunciación indica el número de profesores que laboran en ellas.

El caso más extremo son las escuelas multinivel, donde uno o dos docentes atienden a todos los alumnos desde preescolar hasta secundaria (CONAFE, 2016). Al respecto, se ha encontrado que en estados como Sinaloa y Guanajuato se brindan servicios educativos a hijos de familias de jornaleros agrícolas migrantes en los campos de cultivo y campamentos, y varias de las escuelas que lo hacen son multinivel y son atendidas por maestros contratados de manera temporal (INEE, 2019c). Por su parte, el estado de Durango cuenta con un programa educativo multinivel.

Es importante precisar que en lo relativo a la administración y la responsabilidad institucional del funcionamiento de las escuelas públicas multigrado, 67.57% corresponde a las autoridades educativas locales (AEL) (cuyo sostenimiento proviene, en mayor medida, de transferencias federales), quienes atienden servicios de preescolar y primaria, de modalidad general e indígena, así como escuelas de preescolar, primaria y secundaria para niñez migrante (instaladas generalmente en campos agrícolas), y las telesecundarias mientras que 32.43% concierne a centros o escuelas comunitarios que también proporcionan los tres niveles de educación básica y están bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), administrados mediante delegaciones en cada entidad. Es relevante reafirmar que este Consejo cuenta con un modelo educativo propio para multigrado y constituye el único servicio de educación básica cuyas figuras docentes son jóvenes, con un perfil mínimo de secundaria.⁴

Las escuelas multigrado están ubicadas, generalmente, en localidades rurales con alto o muy alto grado de marginación. Durante el ciclo escolar 2016-2017, 91.1% de las escuelas preescolares públicas generales e indígenas unitarias se encontraba en el ámbito rural; asimismo, 80.4% se hallaba en localidades con alto y muy alto grado de marginación. Por su parte, 94.6% de las primarias públicas

³ En el documento *La educación multigrado en México*, publicado recientemente por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se menciona que: “dentro de la normatividad existente, sólo se asigna a un director cuando en la escuela existen seis grupos” (INEE, 2019e, p. 78). Sin embargo, se señala que no se ha identificado con certeza el lineamiento que lo fundamenta.

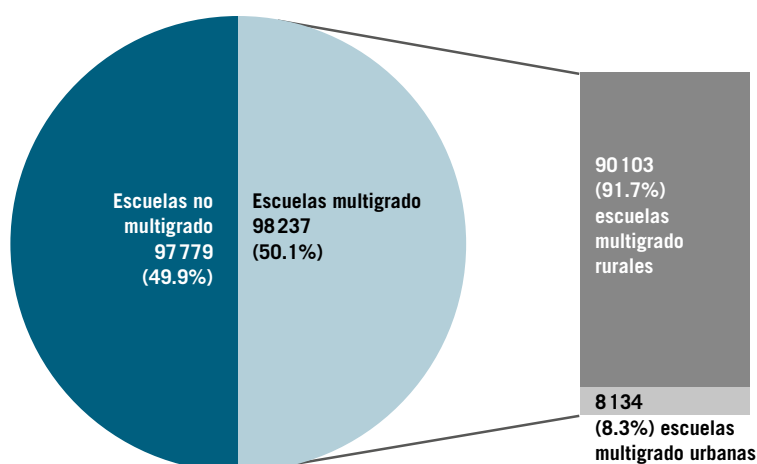
⁴ El CONAFE opera sus servicios de educación comunitaria por medio de figuras educativas denominadas líderes para la educación comunitaria (LEC), jóvenes de entre 16 y 29 años de edad egresados de secundaria, bachillerato o educación superior que prestan un servicio social durante 30 o 60 meses a cambio de una beca económica, con la finalidad de que continúen con sus estudios (INEE, 2017e).

generales e indígenas multigrado estaba en zonas rurales y 78.7% en áreas de alta y muy alta marginación (INEE, 2019e).

Tal como se ha mencionado, la presencia de las escuelas multigrado en el país es diversa y se les puede encontrar en los servicios existentes de preescolar y primaria (general, indígena y comunitario), así como en la modalidad dirigida a la niñez de familias de jornaleros agrícolas migrantes, aunque resulta complejo identificar la situación de esta última en la información que aporta el Sistema de Estadísticas Continuas del Formato 911,⁵ y lo mismo ocurre con las escuelas multinivel, lo que impide conocer su número, ubicación y otros datos. En las secundarias generales, técnicas y para trabajadores no se presenta el servicio multigrado, únicamente en telesecundarias, secundarias para migrantes y secundarias comunitarias.

En el país existen 196 016 escuelas públicas de educación básica, a las cuales asisten 23 112 278 estudiantes.⁶ De éstas, 50.1% son multigrado, lo que en números absolutos representa 98 237 escuelas de preescolar, primaria y secundaria en las cuales estudian 2 671 350 NNA. Del universo de escuelas multigrado, 91.7% se ubica en zonas rurales, y 8.3% en localidades urbanas (gráfica 2.1).

Gráfica 2.1. Escuelas públicas según condición de multigrado. Nacional, ciclo escolar 2016-2017



Nota: el total de escuelas de referencia es de 196 016, en el cual no se consideran los 944 CENDIS públicos (cuya suma daría las 196 960 escuelas públicas). Esto es así porque, cuando se trata de analizar el tema de multigrado, estas escuelas no forman parte de su universo.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

⁵ La Estadística o Formato 911 está constituida por cuestionarios por medio de los cuales la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE) de la SEP realiza el levantamiento de la información estadística de todos los centros escolares de educación inicial, especial y básica de todas las modalidades y opciones educativas.

⁶ Este número de escuelas y de estudiantes no contabiliza la información de los 944 Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) públicos.

Además, resulta relevante añadir que la mayor prevalencia de estas escuelas está en los servicios que atienden a la niñez en condiciones de mayor vulnerabilidad; es el caso de los centros escolares comunitarios del CONAFE, en cuya totalidad son multigrado, y el de escuelas indígenas, de las cuales 8 de cada 10 son multigrado. Por otra parte, 1 de cada 5 telesecundarias dispone sólo de uno o dos profesores, por lo que no cumple con los estándares de su diseño propio para contextos de alta dispersión poblacional, el cual considera que deben funcionar con tres profesores (tabla 2.1).

Por otra parte, la presencia de escuelas multigrado en los estados puede variar según el nivel educativo y el tipo de servicio (anexo 3). Por ejemplo, para el mismo ciclo escolar, el porcentaje de escuelas preescolares generales multigrado fue superior al nacional (41.2%) en entidades como Tabasco (63.0%), Zacatecas (62.9%) y Chiapas (59.7%). Por otra parte, el porcentaje de las primarias indígenas multigrado de Campeche (92.2%), Quintana Roo (91.9%) y Durango (90.2%) está por encima de la media nacional (76.7%). Finalmente, estados como Zacatecas (65.3%) y Durango (65.2%) sobresalen por tener más de 60.0% de telesecundarias unitarias y bidocentes, porcentaje superior a la media nacional (20.6%) (tablas del anexo 3).

Pero también hay algunos estados con muy baja o nula presencia de escuelas multigrado. Por ejemplo, Baja California (10.2%), Colima (9.4%) y la Ciudad de México (0.0%) tienen muy pocas o carecen de escuelas preescolares generales multigrado. Estados como Baja California (10.5%) y la Ciudad de México (1.4%) presentaron los menores porcentajes de primarias generales multigrado (tablas del anexo 3).

Respecto a las escuelas atendidas por el CONAFE, en diez estados los servicios de preescolar representan la cuarta parte o más del total de escuelas de ese nivel en el estado; incluso en estados donde la condición de localidades dispersas no es tan alta, como Aguascalientes, Yucatán y Zacatecas, las escuelas comunitarias preescolares representan 20.0% del total. De igual manera, hay estados con escasa presencia de escuelas en los tres niveles educativos del CONAFE, como Baja California, Coahuila, Guanajuato, Estado de México, Morelos y Nuevo León (López, 2019).

b) Experiencias estatales dirigidas a atender las escuelas multigrado

En un esfuerzo por atender las dificultades y limitaciones con las que opera la educación multigrado, más de la mitad de las entidades ha emprendido diversas estrategias para mejorar estos servicios, aun con los retos presupuestales, técnicos y operativos que conlleva realizar intervenciones institucionales en este ámbito. En el marco de los trabajos para la construcción de las presentes directrices se identificaron 21 entidades que han desarrollado importantes esfuerzos en diversos rubros, por ejemplo: la formación continua, el desarrollo de programas curriculares y de materiales educativos, la promoción de figuras itinerantes para apoyar tareas administrativas y académicas, entre otros (tabla 2.2).

Las experiencias estatales han sido un referente sustantivo para el INEE y lo serán, sin duda, para las autoridades educativas, de orden tanto federal como local, para la definición de estrategias y acciones específicas en el marco de las directrices que emite el Instituto para mejorar la atención educativa en las escuelas multigrado.

Tabla 2.1. Escuelas totales y escuelas multigrado de sostenimiento público por nivel educativo y tipo de servicio.
Nacional (ciclo escolar 2016-2017)

Nivel	Servicio	Total Escuelas	Multigrado							
			Escuelas por tipo de organización					Total de escuelas		
			Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Abs.	Porcentaje respecto al nivel y tipo de servicio
Preescolar	Total	73 388	13 891	8 223	4 054	n.a.	n.a.	n.a.	44 405	60.5
	General	45 315	9 016	5 954	3 704	n.a.	n.a.	n.a.	18 674	41.2
	Indígena	9 836	4 875	2 269	350	n.a.	n.a.	n.a.	7 494	76.2
	Comunitario	18 237	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	18 237	100.0
Primaria	Total	88 526	11 546	11 533	n.a.	7 545	3 327	2 383	46 602	52.6
	General	68 065	8 872	9 059	n.a.	5 974	2 653	1 961	28 519	41.9
	Indígena	10 193	2 674	2 474	n.a.	1 571	674	422	7 815	76.7
	Comunitario	10 268	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	10 268	100.0
Secundaria	Total	34 102	1 624	2 259	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	7 230	21.2
	Comunitario	3 347	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	3 347	100.0
	Telesecundaria	18 684	1 597	2 255	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	3 852	20.6
	Para migrantes	49	27	4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	31	63.3
	Generales	7 376	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Técnicas	4 422	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Total	Para trabajadores	224	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	196 016	27 061	22 015	4 054	7 545	3 327	2 383	98 237	50.1

Notas:

n.a.: no aplica.
No se incluyen los CENDI (944); si se hiciera, el total sería de 196 960 escuelas públicas en educación básica.
Los preescolares unitarios incompletos refieren a las escuelas con dos grados (segundo y tercero) y un docente.
Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles de preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.
Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC.
Se contabilizaron 4 042 escuelas privadas multigrado a nivel nacional, con 166 930 estudiantes y 9 533 docentes.
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 2.2. Experiencias estatales de fortalecimiento a la educación multigrado

Entidad	Programa o algunas de las acciones emprendidas
Baja California	Programa de atención educativa a la niñez en situación de migración
	• Vinculación interinstitucional
	• Fortalecimiento y profesionalización docente
	• Mejora de las condiciones laborales (asignación de plazas)
	• Apoyo al acceso a servicios educativos
	• Grupos multinivel
Baja California Sur	• Priorización del 1 ^{er} y 2 ^o grados de primaria
	• Diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado
	• Intercambio de experiencias
	• Asignación de Asesores Externos
Campeche	• Distribución de materiales educativos
	• Transporte escolar con acompañantes pedagógicos (LEC), quienes en la comunidad de origen apoyan la regularización académica
	• Auxiliares didácticos para directores con acompañamiento de API
Chiapas	• Entrega de materiales educativos a directores
	• Iniciativa entre la UNICEF, la Secretaría de Educación del estado y el DIF-Chiapas para mejorar las prácticas en escuelas primarias multigrado
	• Conformación de la Red Pedagógica de Educación Indígena que contribuye al intercambio de métodos, estrategias y técnicas de enseñanza
Chihuahua	• Programa de licenciatura en educación y desarrollo comunitario en la Universidad Pedagógica del estado, cuya malla curricular considera asignaturas para el aprendizaje y la enseñanza multinivel, así como sobre educación rural e indígena
Coahuila	Escuela rural en perspectiva
	• Capacitación docente
	• Utilización de materiales educativos
	• Equipamiento escolar
	• Trabajo colaborativo entre docentes, padres de familia y estudiantes
Colima	Fortalecimiento de prácticas educativas en grupos multigrado de atención a niños migrantes
	• Fortalecimiento docente mediante asesorías y capacitación
	• Equipamiento escolar
Durango	Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica
	• Fortalecimiento y apoyo docente
	• Organización dinámica de grupos
	• Diseño de planeaciones multigrado
	• Elaboración de materiales educativos
	• Red de asesoría
	• Reorganización curricular
Guanajuato	• Sistema de descarga administrativa
	Proyecto de fortalecimiento a la escuela multigrado
	• Formación y acompañamiento docente con figuras itinerantes y realización de Caravanas
	• Propuesta Curricular
	• Redes de tutoría
Estado de México	• Instauración de departamento de Escuelas Multigrado en Secretaría de Educación
	Programa de fortalecimiento para la calidad educativa
	• Materiales educativos complementarios
	• Compartir recursos y estrategias
	• Apoyo para el desarrollo curricular
	• Instrumentación de una segunda lengua (inglés)

Entidad	Programa o algunas de las acciones emprendidas
Hidalgo	Fortalecimiento de la práctica docente en las escuelas multigrado de educación básica
	• Espacios de formación para la planeación y la gestión curricular
	• Acompañamiento y asesoría
	• Distribución de materiales (no exclusivos para multigrado)
	• Atención de centros CONAFE
	• Formación de ATP
	• Promoción del trabajo con CEPS
Michoacán	• Socialización de experiencias exitosas
	Supervisión y asesoría técnica pedagógica
	• Asesoría técnica pedagógica
	• Formación de colectivos regionales de multigrado
Puebla	• Dotación de recursos materiales y didácticos
	• Formación continua
	Programa de Aprendizaje Multigrado
	• Configuración de un modelo propio a partir del modelo de Escuela Nueva
	• Creación de plataforma digital Bitácora dirigida a supervisores y docentes
	• Participación de organizaciones civiles
	• Trabajo colegiado y formación continua en microcentros, escuelas anfitrionas y los Consejos Técnicos Multigrado
San Luis Potosí	• Formulación de materiales educativos con la participación de docentes
	• Desarrollo de proyectos para alumnas y alumnos en comunidades educativas multigrado
	Formación de docentes y asesoría técnica pedagógica
	• Construcción de Comunidades Docentes Multigrado
	• Formación de asesores
Sinaloa	• Materiales bibliográficos y didácticos
	• Foro estatal
	Orientaciones didácticas para la organización y el funcionamiento de la escuela multigrado
Tabasco	• Material con orientaciones didácticas para docentes
	• Talleres de capacitación
	Formación inicial y continua de docentes
	• Inclusión de perspectiva multigrado en formación inicial
	• Simulador pedagógico
Tamaulipas	• Reorganización curricular
	• Fortalecimiento de práctica docente
	• Malla curricular de los contenidos de Español y Matemáticas para escuelas multigrado
Tlaxcala	• Fortalecimiento de práctica docente
	• Intercambio de conocimientos
Yucatán	• Integración y difusión de estrategias didácticas para escuelas multigrado
	Estrategia de atención a las escuelas multigrado
	• Formación continua
	• Reorganización curricular
Veracruz	• Instauración de las figuras itinerantes
	• Programa de posgrado Especialidad en Docencia Multigrado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, el cual cuenta con escuelas de experimentación pedagógica unitarias anexas a la Normal para promover espacios de observación y práctica
Zacatecas	• Asesores pedagógicos itinerantes para apoyar alumnos de telesecundaria

Fuente: elaboración propia con base en Fajardo, 2016; INEE 2018a; 2017e; IEEPO, 2016; SEG, 2017; UNESCO y UNICEF, 2014.

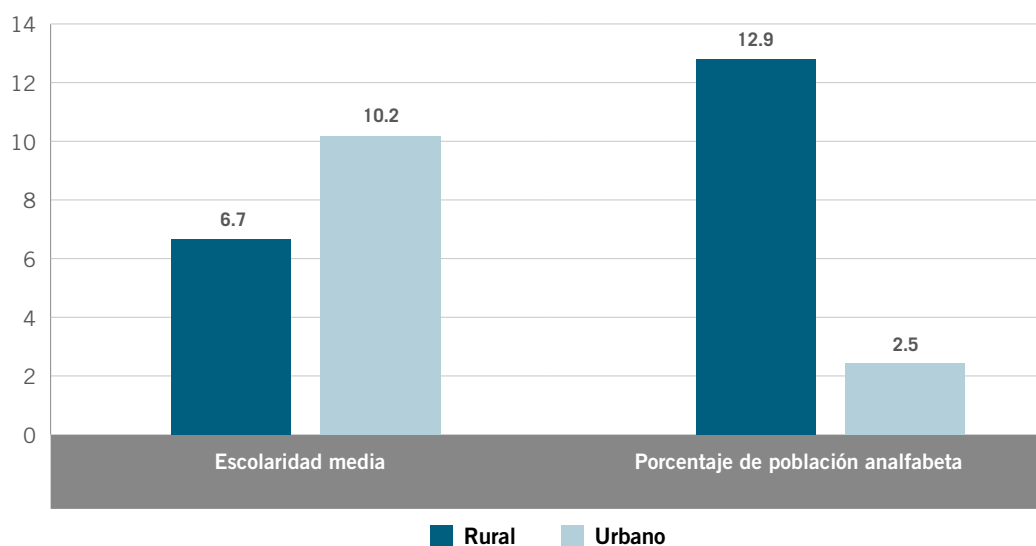
c) Acceso y permanencia de los estudiantes de las escuelas multigrado

En 2015 México contaba con una población total de 119 938 473 habitantes (INEGI, 2015), de los cuales 26 601 916 (22.3%) eran NNA de 3 a 14 años; 26.5% de la niñez de este grupo de población habitaba en zonas rurales, mientras que 73.5% residía en zonas urbanas (INEE y UNICEF, 2018).

Algunos datos sobre la niñez mexicana muestran que 22.0% de quienes habitaban en zonas rurales vivía en condiciones de pobreza extrema, y lo mismo ocurría para 9.5% de sus homólogos en zonas urbanas; 20.9% de la niñez que habitaba en zonas rurales presentaba desnutrición, y la misma situación presentaba 11.1% de quienes habitaban en zonas urbanas. Además, 15.6 y 8.6% de la niñez que residía en zonas rurales y urbanas, respectivamente, realizaban alguna actividad laboral (INEE, 2019h).

Destaca que en 2015 existían brechas importantes en lo concerniente a la escolaridad media y al porcentaje de analfabetismo de la población de 15 años y más por tipo de localidad (rural o urbana), pues la población que habitaba en zonas rurales contaba con niveles de escolaridad apenas por encima de la primaria, mientras que la población que residía en áreas urbanas superaba los 10 años de escolaridad (primer año de educación media superior). A esto hay que sumar que 13 de cada 100 personas de este grupo de edad que habitaba en localidades rurales no sabía leer ni escribir, mientras que 3 de cada 100 estaban en la misma condición en las zonas urbanas (gráfica 2.2).

Gráfica 2.2. Escolaridad media en años de estudio y porcentaje de analfabetismo de población de 15 años y más por tipo de localidad, México (2015)



Fuente: elaboración propia con base en INEE (2017d).

En términos de acceso a la educación básica de NNA en el rango de 3 a 14 años, lapso correspondiente a la edad esperada para cursar este nivel educativo, se tiene que para 2016 la tasa de asistencia nacional fue de 77.7, 99.1 y 93.8% para la población de 3 a 5, 6 a 11 y 12 a 14 años, respectivamente.

En este último grupo de edad se inicia una brecha desfavorable en la asistencia escolar para los adolescentes de localidades rurales, generalmente pertenecientes a población indígena residente en zonas de alta marginación, en contraste con la niñez que no es indígena y habita en localidades de baja marginación (tabla 2.3).

Tabla 2.3. Tasa de asistencia escolar de la población de 3 a 17 años (2016)

Subpoblación seleccionada	Tasa de asistencia según grupo de edad			
	Población total			
	3 a 5	6 a 11	12 a 14	15 a 17
Población total	77.7	99.1	93.8	75
Tamaño de localidad				
Rural	77.3	98.7	90	64.3
Urbana	77.5	99.4	95.7	79.5
Condición étnica				
Población indígena (CDI)	76.5	98	88.3	63.9
Resto de la población	77.8	99.2	94.5	76.3
Marginación				
Alta	78.8	98.5	88.4	64.7
Baja	77.5	99.2	94.9	76.9

Fuente: tomado de INEE, 2018e.

De igual forma, la caída en la asistencia escolar en el grupo de edad de 12 a 14 años advierte dificultades en el acceso a servicios de educación secundaria e interrupción de estudios para una parte importante de adolescentes de poblaciones vulnerables y no vulnerables, pero con mayor impacto en las primeras.

En ese sentido, garantizar el derecho a la educación incluye que NNA se matriculen en las edades idóneas en cada grado escolar y sigan una trayectoria académica continua. La regularidad en el avance escolar también está asociada con el lugar en donde se nace, pues, entre más pequeña sea la localidad, el rezago se presenta de manera más temprana, es decir, los estudiantes se alejan más pronto de una trayectoria escolar regular. Por lo tanto, los alumnos que están en extraedad corren mayor riesgo de reprobación o deserción, situación que se presenta mayoritariamente en escuelas rurales e indígenas (INEE, 2014b).

En México, durante el ciclo escolar 2016-2017 la proporción de alumnos con extraedad grave⁷ en primaria fue de 1.4% y en secundaria, de 2.8%. Por tipo de servicio, se observaron mayores porcentajes de extraedad en las secundarias comunitarias (9.3%), les siguieron las primarias comunitarias (5.6%), las telesecundarias (5.6%) y las primarias indígenas (4.7%). Por tamaño de localidad, en educación básica las primarias y las secundarias ubicadas en zonas rurales fueron las que registraron porcentajes mayores

⁷ La extraedad grave se refiere a los estudiantes que se encuentran matriculados dos años o más por encima de la edad idónea correspondiente al grado que están cursando.

de estudiantes en esta condición, de 2.3 y 5.2%, respectivamente, lo cual genera un círculo de reprobación, repetición y abandono escolar (INEE, 2018e).

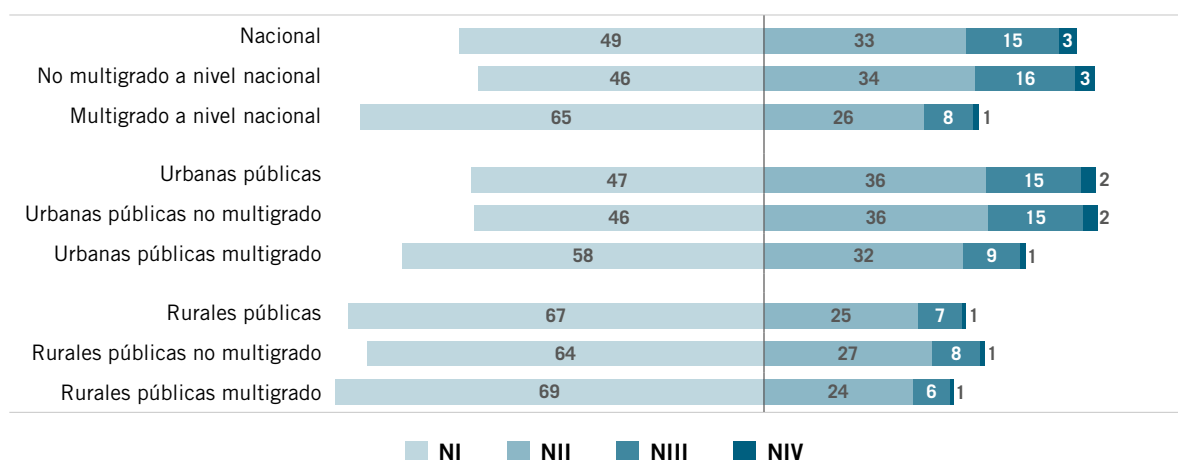
d) Resultados de aprendizaje en las escuelas multigrado

Educación primaria (PLANEA, 2018)

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) permite conocer el nivel de dominio de los aprendizajes de los estudiantes en Matemáticas y en Lenguaje y Comunicación. En los resultados de PLANEA 2018 se exploraron las brechas en el logro de los aprendizajes entre los estudiantes de sexto de primaria que asisten a escuelas multigrado y no multigrado, considerando el contexto nacional, así como su ubicación en localidades urbanas y rurales. Como se muestra en la gráfica 2.3, en Lenguaje y Comunicación 58 y 69% de los estudiantes de escuelas multigrado urbanas y rurales, respectivamente, se ubicaron en el nivel I de logro, que es insuficiente, lo cual contrasta con 46 y 64% de los estudiantes de escuelas no multigrado urbanas y rurales, respectivamente, que se ubicaron en el mismo nivel de desempeño. En Matemáticas se observa una situación parecida, debido a que 69 y 73% de los estudiantes de escuelas multigrado urbanas y rurales, respectivamente, se ubicaron en el nivel I de logro, que es insuficiente, y, por lo que corresponde a escuelas no multigrado urbanas y rurales, 58 y 68% de sus estudiantes, respectivamente, alcanzaron el mismo nivel de desempeño (gráfica 2.4).

Los datos nacionales agrupados de escuelas primarias multigrado y no multigrado en ambos dominios evaluados muestran porcentajes mayores de estudiantes ubicados en el menor nivel de logro de aprendizajes para el caso de las multigrado (gráficas 2.3 y 2.4), lo que indica la importancia de colocar en el centro de la política educativa a la niñez que asiste a estas escuelas y llevar a cabo acciones afirmativas que contribuyan a eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje, esencialmente la carencia de un modelo educativo adecuado.

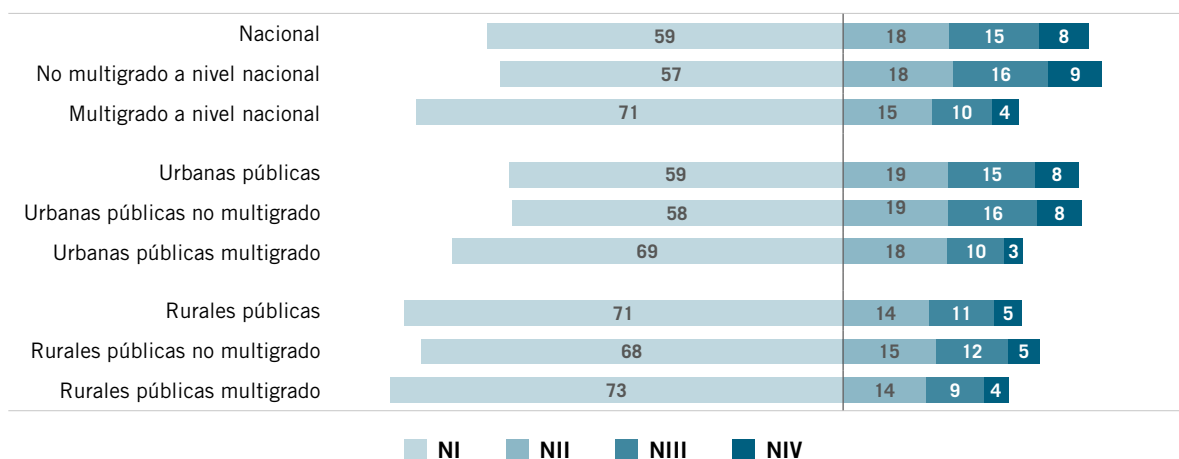
Gráfica 2.3. Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria por niveles de logro en Lenguaje y Comunicación, por tipo de estrato y organización



Nota técnica: los resultados fueron calculados para dar cuenta de la muestra de PLANEA, no son los poblacionales. En el caso de los datos de las escuelas rurales y urbanas, así como sus desagregaciones, no se consideró el servicio privado.

Fuente: Dirección General de Evaluación de Resultados Educativos (DGERE) del INEE.

Gráfica 2.4. Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria por niveles de logro en Matemáticas por tipo de estrato y organización

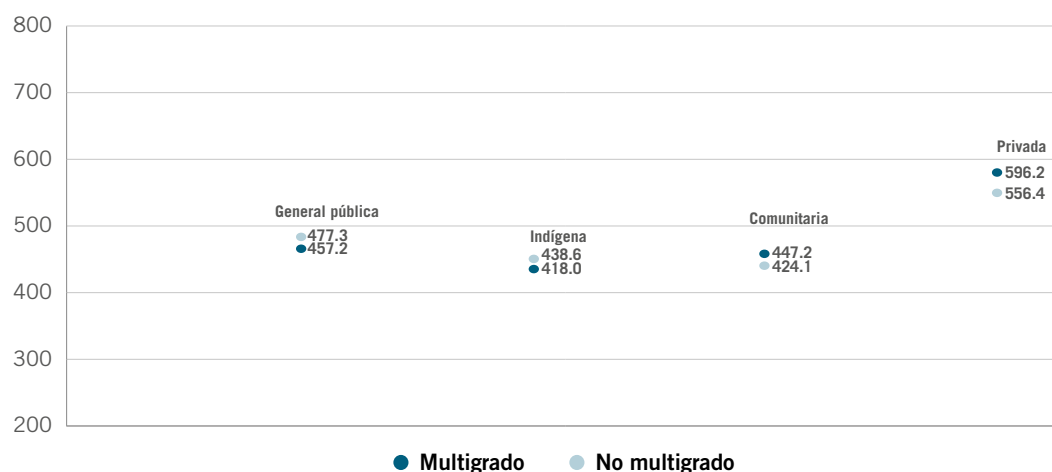


Nota técnica: los resultados fueron calculados para dar cuenta de la muestra de PLANEA, no son los poblacionales. En el caso de los datos de las escuelas rurales y urbanas, así como sus desagregaciones, no se consideró el servicio privado.

Fuente: Dirección General de Evaluación de Resultados Educativos (DGERE) del INEE.

Si se comparan los puntajes promedio obtenidos por tipo de organización de las escuelas, se observa que, salvo en las escuelas comunitarias y privadas, en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas las escuelas primarias de organización multigrado localizadas en áreas con altos grados de marginación obtienen promedios relativamente más bajos (gráficas 2.5 y 2.6).

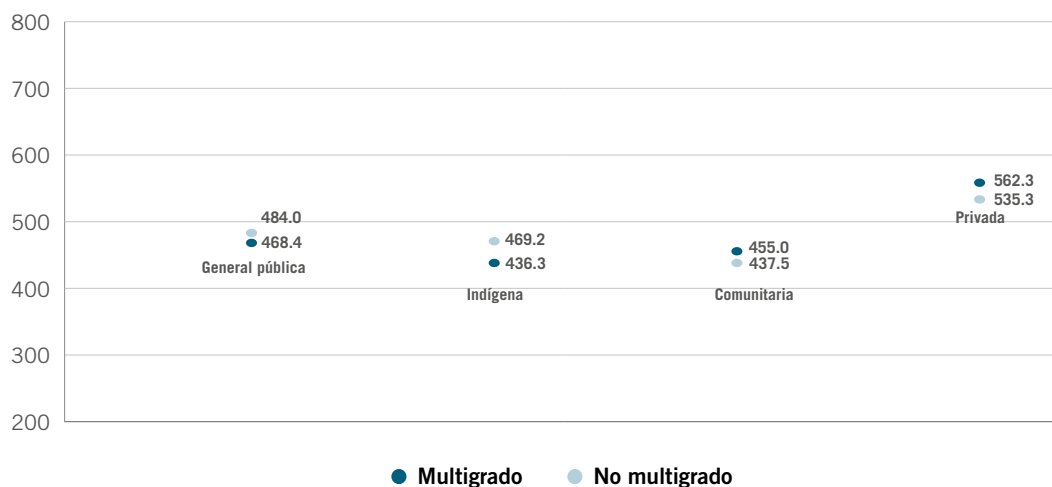
Gráfica 2.5. Puntaje promedio en Lenguaje y Comunicación en PLANEA ELSEN 2018. Primarias multigrado y no multigrado con alta o muy alta marginación



Nota: la clasificación de las escuelas multigrado y no multigrado se realizó a partir de los resultados de la pregunta “En esta escuela, ¿existen grupos en los que se imparten dos o más grados de forma simultánea en un mismo salón (grupos multigrado)?”, cuyas opciones de respuesta fueron Sí y No”.

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSEN 6° de primaria.

Gráfica 2.6. Puntaje promedio en Matemáticas en PLANEA ELSÉN 2018.
Primarias multigrado y no multigrado con alta o muy alta marginación



Nota: la clasificación de las escuelas multigrado y no multigrado se realizó a partir de los resultados de la pregunta “En esta escuela, ¿existen grupos en los que se impartan dos o más grados de forma simultánea en un mismo salón (grupos multigrado)?, cuyas opciones de respuesta fueron Sí y No”.

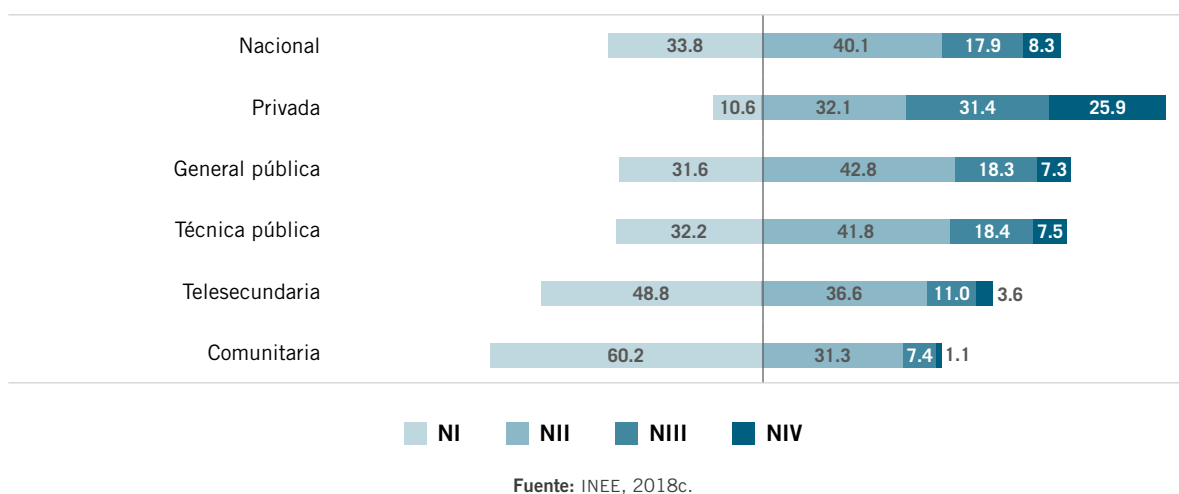
Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSÉN 6° de primaria.

Se puede afirmar entonces que, en general, las escuelas primarias de organización multigrado obtienen resultados más bajos, en comparación con los servicios educativos no multigrado, aun cuando ambos atienden a población similarmente vulnerable.

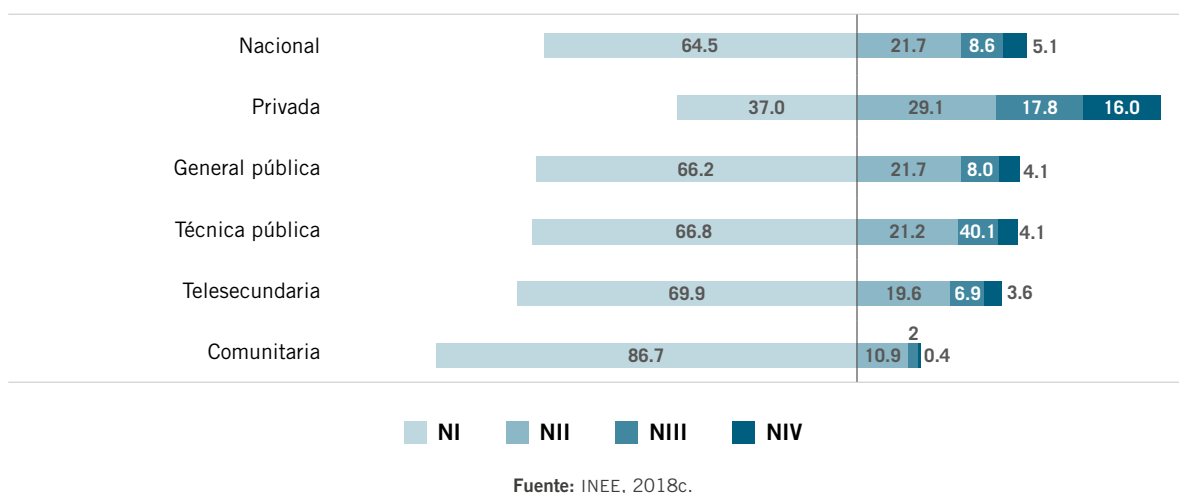
Educación secundaria (PLANEA, 2017)

A nivel nacional 33.8% de los estudiantes de tercero de secundaria se ubica en el nivel I de Lenguaje y Comunicación, lo que contrasta con los servicios que brinda el CONAFE, pues 60.2% se ubica en el nivel I en este caso. En Matemáticas las brechas son mayores. Las escuelas comunitarias que atiende el CONAFE tienen 22 puntos porcentuales más de alumnos ubicados en el nivel I que el promedio nacional; respecto a telesecundaria, la diferencia es de 17 puntos porcentuales más. Destaca en telesecundarias, particularmente para el caso de Matemáticas, que la proporción de estudiantes con nivel de desempeño insuficiente (69.9%) es similar a las modalidades de secundaria técnica (66.8%) y secundaria general (66.2%). Además, en comparación con el porcentaje nacional, la diferencia es apenas de 5.4 puntos porcentuales (gráficas 2.7 y 2.8).

Gráfica 2.7. Porcentaje de estudiantes de 3° de secundaria por nivel de logro en Lenguaje y Comunicación



Gráfica 2.8. Porcentaje de estudiantes de 3° de secundaria por nivel de logro en Matemáticas



Debido a que hay telesecundarias multigrado, se realizó un esfuerzo para distinguir los resultados educativos de los estudiantes que son atendidos por esta modalidad con el fin de comparar su situación respecto a otras modalidades. Los principales datos se describen a continuación.

Como se muestra en las tablas 2.4 y 2.5, en las escuelas ubicadas en localidades de alta o muy alta marginación,⁸ en Lenguaje y Comunicación y en Matemáticas parece haber una ventaja de las telesecundarias multigrado respecto a otros servicios multigrado de sostenimiento público que no son telesecundarias. Así, en ambas asignaturas la proporción de estudiantes ubicados en el nivel I es menor en telesecundarias multigrado (51.2 y 73.6%) en comparación con otras multigrado (56.7 y 83.2%).

De igual forma, se observa que, si bien el porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles de aprendizaje insuficientes es mayor en las telesecundarias multigrado en comparación con las no multigrado, estas diferencias son mínimas (1.6 puntos porcentuales en Lenguaje y Comunicación y 3.4 en Matemáticas).

Tabla 2.4. Proporción de alumnos en el nivel I* de desempeño en Lenguaje y Comunicación en secundarias multigrado y no multigrado por grado de marginación alta o muy alta

Lenguaje y Comunicación	
	Alta o muy alta marginación
Telesecundaria no multigrado	49.6
Otras no multigrado	38.3
Telesecundaria multigrado	51.2
Otras multigrado**	56.7

* Los niveles de desempeño de las tablas trabajadas en el documento tomaron como base el tercer valor plausible.

** Se alude a secundarias de organización multigrado que no corresponden a la modalidad de telesecundaria.

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSÉN 3° de secundaria.

Tabla 2.5. Proporción de alumnos en el nivel I de desempeño en Matemáticas en secundarias multigrado y no multigrado por grado de marginación alta o muy alta

Matemáticas	
	Alta o muy alta marginación
Telesecundaria no multigrado	70.2
Otras no multigrado	71.5
Telesecundaria multigrado	73.6
Otras multigrado*	83.2

* Se alude a secundarias de organización multigrado que no corresponden a la modalidad de telesecundaria.

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSÉN 3° de secundaria.

⁸ No se muestran resultados de escuelas en localidades de marginación media, baja y muy baja, porque el número de escuelas en estas condiciones es muy pequeño en comparación con aquellas que se ubican en localidades de alta y muy alta marginación, lo que pudiera sesgar los resultados e interpretaciones.

En el mismo orden de ideas, tal como se muestra en las tablas 2.6 y 2.7, en ambas asignaturas las telesecundarias multigrado muestran puntajes superiores (446.8 en Lenguaje y Comunicación y 478.8 en Matemáticas) a los de otras escuelas multigrado (432.9 en Lenguaje y Comunicación y 439.1 en Matemáticas). Asimismo, se observan muy pocas diferencias y alcanzan puntajes promedio muy cercanos a los que alcanzan las telesecundarias no multigrado (449.0 en Lenguaje y Comunicación y 481.4 en Matemáticas).

Tabla 2.6. Puntaje promedio en secundaria: Lenguaje y Comunicación en PLANEA ELSEN 2016-2017

Lenguaje y Comunicación	
	Alta o muy alta marginación
Telesecundaria no multigrado	449.0
Otras no multigrado	477.8
Telesecundaria multigrado	446.8
Otras multigrado	432.9

* Se alude a secundarias de organización multigrado que no corresponden a la modalidad de telesecundaria.

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSEN 3° de secundaria.

Tabla 2.7. Puntaje promedio en secundaria: Matemáticas en PLANEA ELSEN 2016-2017

Lenguaje y Comunicación	
	Alta o muy alta marginación
Telesecundaria no multigrado	481.4
Otras no multigrado	478.5
Telesecundaria multigrado	478.8
Otras multigrado	439.1

* Se alude a secundarias de organización multigrado que no corresponden a la modalidad de telesecundaria.

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSEN 3° de secundaria.

Una aproximación por estatus socioeconómico (basada en los bienes y servicios del hogar) permite observar diferencias entre los distintos tipos de servicio en los alumnos cuyas familias se ubican en el primer cuartil, donde destaca el caso de las secundarias comunitarias, cuyos promedios en PLANEA son considerablemente bajos (tabla 2.8). Al considerar únicamente los servicios multigrado se observa una mejora en telesecundaria (tabla 2.9). Se debe destacar que cuando se analiza a la población con familias en el último cuartil sólo se dispone de información para secundarias comunitarias y telesecundarias.

Tabla 2.8. Promedio en PLANEA de estudiantes en el primer cuartil del índice de bienes y servicios

	Promedio en Lenguaje y Comunicación	Promedio en Matemáticas
General pública	452.3	465.9
Técnica pública	436.6	443.8
Telesecundaria	418.4	458.2
Comunitaria	388.9	413.4

Se calculó un índice a partir de un análisis de componentes principales con un estimador de mínimos cuadrados generalizados.

Las variables utilizadas corresponden a: i) los servicios presentes en el hogar (luz, agua, drenaje, piso firme, internet, teléfono y televisión de paga), y ii) posesión de bienes: estufa, lavadora, computadora, teléfono móvil, reproductor de video (DVD, Blu-ray), pantalla de televisión, automóvil, tableta electrónica y teléfono celular. No se muestran resultados de escuelas privadas, porque el número de estudiantes que se ubican en el primer cuartil de estas escuelas es muy pequeño, lo que podría sesgar los resultados e interpretaciones.

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSEN 3° de secundaria.

Tabla 2.9. Promedio en PLANEA de estudiantes en el primer cuartil del índice de bienes y servicios en escuelas multigrado

	Promedio en Lenguaje y Comunicación	Promedio en Matemáticas
Telesecundaria	435.7	496.9
Comunitaria	391.1	413.8

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSEN 3° de secundaria.

Tal como sucede con el índice de bienes y servicios, los adolescentes que estudian en telesecundarias, cuyas familias se encuentran en el primer cuartil del índice de capital socioeconómico y cultural, suelen tener diferencias menos acentuadas en Lenguaje y Comunicación, y puntajes superiores en el caso de Matemáticas respecto a las secundarias técnicas y comunitarias (tabla 2.10). Al considerar únicamente los servicios multigrado, se observa una mejora en el puntaje alcanzado en telesecundaria, en comparación con el puntaje de las secundarias comunitarias (tabla 2.11).

Tabla 2.10. Promedio en PLANEA de estudiantes en el primer cuartil del índice de capital socioeconómico y cultural

	Promedio en Lenguaje y Comunicación	Promedio en Matemáticas
General pública	450.7	466.1
Técnica pública	424.3	432.7
Telesecundaria	411.1	453.2
Comunitaria	382.0	407.9

Este índice adicionó a los elementos considerados en el índice de bienes y servicios el último nivel académico del padre y la madre como un aproximado del capital cultural. No se muestran resultados de escuelas privadas, porque el número de estudiantes que se ubican en el último cuartil de estas escuelas es muy pequeño, lo que podría sesgar los resultados e interpretaciones.

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSSEN 3° de secundaria.

Tabla 2.11. Promedio en PLANEA de estudiantes en el primer cuartil del índice de capital socioeconómico y cultural en escuelas multigrado

	Promedio en Lenguaje y Comunicación	Promedio en Matemáticas
Telesecundaria	425.9	479.9
Comunitaria	386.8	411.4

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA ELSSEN 3° de secundaria.

En suma, aun cuando estos resultados se derivan de un ejercicio de aproximación a las escuelas telesecundarias multigrado, puede afirmarse que éstas, en comparación con las escuelas del nivel educativo de primaria de organización multigrado, muestran mejores resultados de aprendizaje.

La conclusión que se puede obtener de la información anteriormente presentada es que, si bien los resultados educativos en las escuelas primarias y telesecundarias son en términos generales bajos, en las telesecundarias se observa una disminución importante de brechas. Conviene recordar que, aun cuando no hay un modelo educativo multigrado para telesecundarias, sí existen materiales educativos propios, perfiles docentes y diversos recursos de apoyo específicos para este servicio que pueden explicar esta disminución de brechas en el logro educativo de los estudiantes.

Esto permite sostener la hipótesis⁹ de que avanzar en el desarrollo de un modelo educativo multigrado específico que atienda las necesidades curriculares con materiales educativos propios y formación docente inicial y continua, así como fortalecer la supervisión escolar y los sistemas de acompañamiento a los docentes pueden conformar una ruta prometedora para mejorar los resultados educativos de los estudiantes que asisten a las escuelas multigrado en la educación básica.

⁹ Aunque no se realizaron las pruebas para mostrar diferencias estadísticas significativas, el tamaño de las diferencias entre las telesecundarias multigrado, las no multigrado y otras multigrado muestra tendencias que señalan mejores resultados de aprendizaje en las telesecundarias multigrado.

e) Docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos de las escuelas multigrado

El desarrollo profesional de los docentes de educación multigrado prácticamente comienza cuando ingresan en el servicio, esto en razón de que los programas de formación inicial para profesores de pre-escolar y primaria no incluyen el desarrollo de competencias y metodologías necesarias para enfrentar los retos que implica atender en una misma aula a estudiantes de distintas edades y niveles de aprendizaje. Además, es común que los docentes que ingresan al servicio público generalmente inicien su vida laboral en escuelas multigrado enfrentando situaciones de carácter práctico y experimental con sus estudiantes, debido a que no existen mecanismos de inducción institucionales para apoyar a los maestros noveles en la educación multigrado (Juárez, 2009b; Leyva y Santamaría, 2019; Weiss, 2007).

Adicionalmente, la formación continua está diseñada con una lógica graduada partiendo del imaginario de que todos los docentes a quienes se dirige esta oferta trabajan con estudiantes de un grado escolar en alguno de los tres niveles de educación básica. Lo mismo ocurre con los directivos y asesores técnicos pedagógicos (ATP), cuya formación en la atención a grupos y escuelas multigrado es escasa o nula (INEE, 2018a; 2017e).

A lo anterior se suma que la mayoría de los profesores de las escuelas multigrado tiene que realizar una doble función (docente y directiva), por lo que muchos de ellos dedican parte de su tiempo a actividades administrativas que son prioridad frente a las actividades pedagógicas. Asimismo, predomina la falta de formación técnica para realizar la función de asesoría y acompañamiento por parte de supervisores y ATP, además de la carencia de apoyos para trasladarse a las escuelas.

f) Materiales educativos

Los materiales educativos para preescolar y primaria en sus diferentes modalidades, así como los correspondientes a telesecundaria fundamentan su diseño en una estructura unigrado, sin considerarse el desarrollo de materiales específicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje en grupos conformados por estudiantes de diferentes grados escolares, que son característicos de servicios multigrado. Esto ocurre con excepción de las escuelas comunitarias que, como ya se ha mencionado, son administradas por el CONAFE, funcionan con un modelo educativo multigrado y cuentan con materiales para su implementación. Asimismo, como resultado de iniciativas estatales, algunos docentes disponen de materiales para trabajar en grupos multigrado, aunque la mayor parte de los esfuerzos se ha centrado en el nivel de primaria (INEE, 2019b).

Lo anterior implica que, en general, los profesores carecen de programas de estudio y libros con orientaciones para la planeación didáctica, el uso de metodologías y el desarrollo de evaluaciones acorde a los requerimientos propios de la educación multigrado, lo cual implica la consulta de una serie muy amplia de materiales; así como un docente unitario de educación primaria deberá acudir a los programas de estudio de primero a sexto grados, así como a libros y ficheros de cada grado para las distintas asignaturas, a efecto de realizar la planeación didáctica (INEE, 2018a).

Adicionalmente, los profesores se enfrentan a la carencia de materiales dirigidos a estudiantes que apoyen el aprendizaje autónomo y colaborativo, recomendado para grupos multigrado, a lo cual se suma que los estudiantes de servicios multigrado son quienes más padecen la falta de libros de texto gratuitos, que aun cuando no son los adecuados para coadyuvar a su aprendizaje, son los únicos existentes. Un ejemplo de esta situación es que, de acuerdo con información aportada por sus docentes,

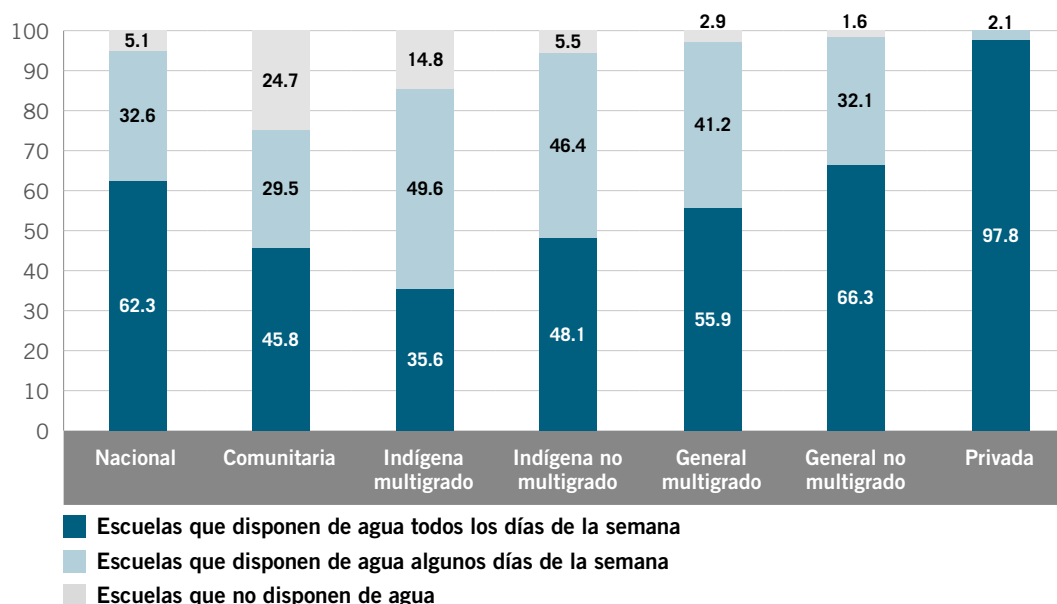
los alumnos de cuarto, quinto y sexto grados de primaria de escuelas multigrado generales, indígenas y comunitarias fueron quienes menos disponían de un juego completo de libros de texto: 54.5, 48.3 y 30.3%, respectivamente, en contraste con la media nacional, que fue de 62.7% (INEE, 2016e).

Por otra parte, con base en información aportada por docentes y LEC de servicios de educación preescolar, la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2017 indica que 56.3, 45.8 y 15.5% de escuelas comunitarias, indígenas unidocentes y generales unidocentes, respectivamente, no cuentan con material de construcción o ensamble,¹⁰ lo cual ocurre en 17.0% de las escuelas preescolares del país. En cuanto a la suficiencia de materiales para observación y experimentación,¹¹ se reportó que 89.9, 81.4 y 60.6% de escuelas comunitarias, indígenas unidocentes y generales unidocentes, respectivamente, no cuentan con estos apoyos didácticos, en tanto que a nivel nacional este porcentaje es de 59.0%.

g) Infraestructura y equipamiento de las escuelas multigrado

Los resultados de la ECEA primaria 2014 mostraron que las escuelas multigrado son las que se encuentran en las peores condiciones en comparación con sus pares no multigrado, en cuanto a la disponibilidad de agua durante la jornada escolar. Por ejemplo, el porcentaje de escuelas indígenas multigrado, de escuelas comunitarias y de escuelas generales multigrado que disponían de agua todos los días de la semana era de 35.6, 45.8 y 55.9%, respectivamente, mientras que para las escuelas no multigrado siempre resulta superior, incluso a la media nacional (62.3%) (gráfica 2.9).

Gráfica 2.9. Porcentaje de escuelas que disponen de agua durante la jornada escolar. Nacional y por tipo de servicio



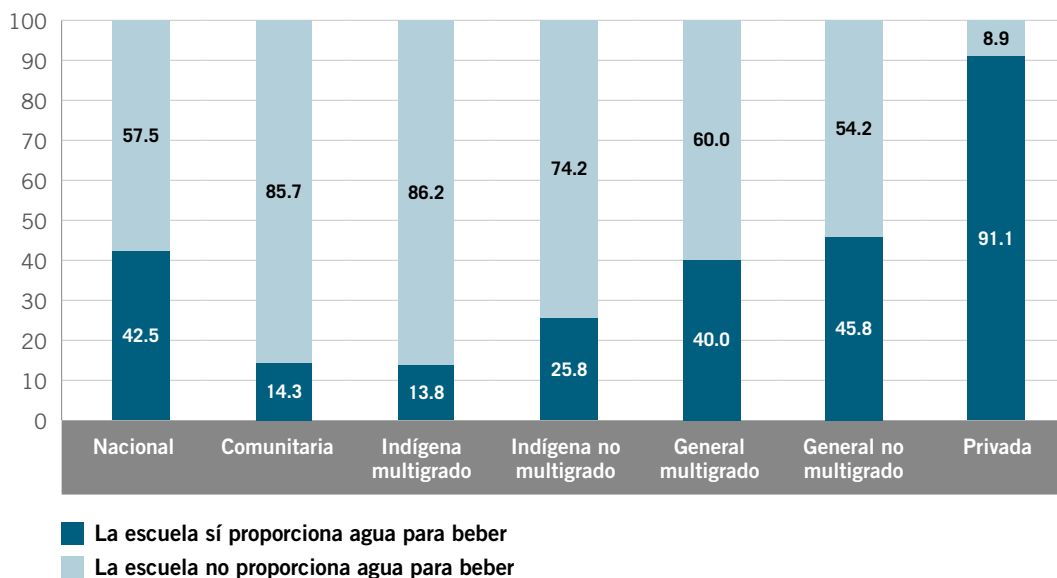
Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2016e.

¹⁰ Cubos, bloques u otros.

¹¹ Lupas, colecciones de objetos naturales, modelos del cuerpo humano u otros.

En lo que respecta al agua para beber, a nivel nacional 57.5% de las escuelas primarias no proporcionó agua para beber a sus estudiantes, siendo este porcentaje superior en las escuelas indígenas multigrado (86.2%), comunitarias (85.7%) y generales multigrado (60.0%) (gráfica 2.10).

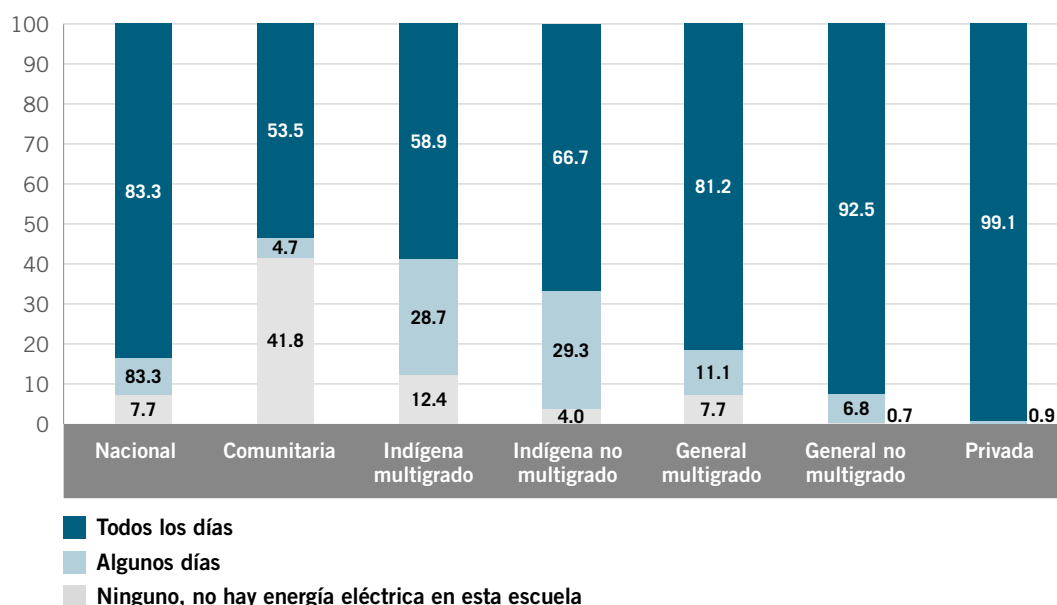
Gráfica 2.10. Porcentaje de escuelas que proporcionan a sus estudiantes agua para beber. Nacional y por tipo de servicio



Fuente: tomado de INEE, 2016e.

En cuanto a la disponibilidad de energía eléctrica, las escuelas comunitarias son las que presentaron mayores carencias, pues casi 42.0% no disponía de este servicio; les siguen las escuelas indígenas multigrado (12.4%) y las escuelas generales multigrado (7.7%); siendo la media nacional de 7.7%. En contraste, en las escuelas generales no multigrado fueron las escuelas de sostenimiento público las que contaron con mejores condiciones respecto a este servicio (gráfica 2.11).

Gráfica 2.11. Porcentaje de escuelas según los días que disponen de energía eléctrica durante la jornada escolar. Nacional y por tipo de escuela



Fuente: tomado de INEE, 2016e.

Por otra parte, de acuerdo con el reporte de los docentes de cuarto, quinto y sexto grados, a nivel nacional 78.0% de sus grupos cuenta con mobiliario para todos los estudiantes en condiciones buenas o regulares. Por tipo de escuela, los grupos que tienen mobiliario en mejores condiciones para que los estudiantes puedan sentarse y escribir son los que se ubican en escuelas privadas (99.5%), seguidos de los de escuelas comunitarias (82.0%); en contraste, en las modalidades indígenas se encuentran los peor equipados: sólo 53.5% de los grupos de las escuelas indígenas de tipo multigrado cuenta con mobiliario en el aula para todos sus estudiantes y en condiciones aceptables (INEE, 2016e).

De acuerdo con los resultados de ECEA preescolar 2017¹² se pudo identificar que son las escuelas comunitarias y las que sólo tienen un docente (unitarias) las que en su mayoría carecen del servicio de energía eléctrica: 60.2% de las comunitarias, 69.6% de las indígenas unidocentes y 79.8% de las generales unidocentes cuentan con este servicio; estas cifras son menores con respecto a las escuelas indígenas no unidocentes (86.9%) y generales no unidocentes (93.9%).

Esta situación también se presenta en relación con el servicio de agua entubada, pues las escuelas preescolares en condición de multigrado muestran una situación desfavorable con respecto a las que no son de esta modalidad. En términos porcentuales, 35.6% de las comunitarias, 28.8% de las indígenas unidocentes y 50.3% de las generales unidocentes cuentan con este servicio, mientras que para las preescolares generales no unidocentes el porcentaje es mayor (73.5%).

¹² En ECEA preescolar 2017 los servicios se clasificaron en: comunitario, indígena unidocente, indígena no unidocente, general unidocente, general no unidocente y privado. Con base en ello, se puede identificar que las escuelas que refieren a multigrado son las unitarias y comunitarias.

En lo que respecta a las condiciones en que se encuentran las escuelas secundarias en materia de infraestructura y equipamiento, se identificó, con base en los datos del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) 2013-2015,¹³ que, del total de estas escuelas que son multigrado, 82.6% no contaba con drenaje, cifra superior a la de los planteles que no tienen la condición de multigrado (45.6%). A ello se suma que 6.8% del total de secundarias multigrado estaba sin energía eléctrica, dato que contrasta con las que no son multigrado (1.8%). Por otra parte, 15% de las secundarias multigrado no disponía de mobiliario básico, situación menor respecto a las escuelas que no lo son (21.8%).

Aunado a la información presentada hasta el momento, resulta relevante añadir que, con base en la información del INIFED, se ha podido identificar que todavía hay escuelas que no tienen baño o letrina, el cual es un servicio básico: 5.1% de los preescolares, 2.7% de las primarias y 6.8% de las secundarias que son multigrado presentan esta carencia, porcentajes superiores con respecto a las escuelas que no son multigrado (1.3, 0.5 y 1.6%, respectivamente).

En suma, con los datos provenientes de la ECEA primaria y del INIFED se confirma que el escenario de las escuelas multigrado implica mayores desventajas respecto al de las escuelas que no lo son, situación que representa un reto en materia de infraestructura y equipamiento.

¹³ Debido que hasta el momento no se cuenta con datos de ECEA secundaria, se ha optado por usar la información derivada de la unión del Marco General del Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones del INEE 2015-2016 y de archivos de la Cédula de Información Técnica (2013-2015) del INIFED. Con base en este ejercicio se obtuvieron 144 213 Claves del Centro de Trabajo (CCT) que coincidieron para, a partir de ellas, presentar los datos que aquí se exponen con el fin de acercarse al tema.

3. Directrices para mejorar la educación multigrado

Contribuir a la toma de decisiones de las autoridades educativas en la definición y la puesta en marcha de rutas de acción que permitan garantizar el derecho a una educación de calidad con equidad de la niñez que asiste a escuelas multigrado, así como reducir las brechas frente a quienes estudian en escuelas unigrado son los motivos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para emitir las *Directrices para mejorar la educación multigrado*, responsabilidad que consigna a este Instituto el marco jurídico constitucional en su artículo 3°.

Las directrices que se presentan en este capítulo son recomendaciones de política pública para la mejora progresiva de las acciones gubernamentales basadas en hallazgos, evidencias y resultados que aportan evaluaciones, investigaciones, informes, reportes y experiencias nacionales e internacionales en materia de educación multigrado. En este sentido, el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), producto de la iniciativa de las autoridades educativas locales (AEL) de incluir al servicio multigrado en la agenda del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), resultó una fuente valiosa para los trabajos desarrollados, y mostró diversas intervenciones que los estados han emprendido para atender las necesidades de sus escuelas multigrado.

Asimismo, el INEE coordinó la Evaluación de la Política de Educación Multigrado mediante su Unidad de Normatividad y Política Educativa, la cual consideró niveles de análisis macro, meso y micro en el diseño y la implementación de la política. De igual forma, diversos estudios, evaluaciones y publicaciones del Instituto aportaron información relevante para el diagnóstico y la formulación de estas directrices, a saber: *La educación multigrado en México* (2019e); el *Panorama Educativo de México* (varias ediciones); la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA 2014), y las evaluaciones nacionales del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), entre otros.

También se analizaron documentos y evaluaciones correspondientes a la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005 y al Modelo Educativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y se revisó literatura en materia de equidad e igualdad de oportunidades para poblaciones vulnerables, así como información demográfica y socioeconómica sobre poblaciones rurales, dispersas y de alta marginación, entre otros.

Debe reconocerse el valor de los aportes que, sobre una versión preliminar de las directrices, se recogieron en un espacio de interlocución con servidores públicos conocedores de la situación que guarda la educación multigrado. Este ejercicio de análisis, reflexión y debate enriqueció y permitió mejorar la propuesta de directrices, y resultó fundamental para culminarla.

Las *Directrices para mejorar la educación multigrado* se inscriben en la prioridad del INEE de aportar para transformar el estado de inequidad educativa hacia las poblaciones más vulnerables que caracteriza

al Sistema Educativo Nacional (SEN). Asimismo, se vinculan con dos directrices¹ emitidas con anterioridad, las cuales presentaron recomendaciones para mejorar la atención educativa de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes (2016) e indígenas (2017).

El INEE reconoce el gran desafío de diseñar e implementar acciones públicas en el ámbito de multigrado, y en su caso multinivel, dadas la magnitud de los problemas y los rezagos acumulados, así como la heterogeneidad entre estas escuelas. Para llevar a cabo esta tarea resulta fundamental la coordinación de esfuerzos y recursos con base en un sólido trabajo entre los tres órdenes de gobierno que les permita definir las tareas inmediatas, aquellas a realizar en el corto plazo y las que tendrán que ejecutar en el mediano y el largo plazos. Lo anterior, sin perder la perspectiva de lo que es local, lo comunitario, la escuela y el reflejo ineludible de la acción pública en una educación mejor para cada niño y niña de escuelas multigrado.

Las *Directrices para mejorar la educación multigrado* que emite el INEE son cinco, de las cuales dos son transversales y tres más profundizan en componentes específicos. Las cinco directrices son:

Directriz 1. Desarrollar un modelo de educación multigrado pertinente y de calidad.

Directriz 2. Establecer políticas y programas que garanticen las condiciones y recursos para la implementación del modelo educativo multigrado.

Directriz 3. Asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado, así como materiales educativos específicos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Directriz 4. Fortalecer la supervisión escolar y el acompañamiento técnico pedagógico a docentes y directivos de escuelas multigrado.

Directriz 5. Desarrollar procesos de gestión escolar que respondan a las necesidades del modelo educativo multigrado.

Aun cuando las directrices deberán atenderse de acuerdo con las atribuciones exclusivas y concurrentes que marca la Ley General de Educación (LGE) tanto para la autoridad educativa federal (AEF) como para las AEL, los procesos de diseño e implementación de las políticas que se deriven de estas mismas deberán de nutrirse de las realidades más próximas a escuelas, docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, así como de las experiencias locales de gestión. Esto implicará que, en el marco de las atribuciones que establece la Ley, se genere un flujo continuo de interacciones entre las autoridades educativas de los ámbitos tanto federal como locales, para atender las directrices.

¹ *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*, emitidas en 2016; y *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*, emitidas en 2017. Disponibles en www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/directrices

Estas directrices están orientadas por los objetivos y las prioridades estratégicas siguientes:

Objetivos

- Promover el diseño y la implementación de un modelo de educación multigrado para ofrecer a niñas, niños y adolescentes (NNA) de escuelas multigrado oportunidades relevantes de aprendizaje y desarrollo integral.
- Asegurar que la política educativa —nacional y local—, incluya en su diseño y programación presupuestal a las escuelas multigrado de educación básica.
- Contribuir a la toma de decisiones orientada a garantizar una educación de calidad con equidad para NNA de escuelas multigrado que se refleje en trayectorias escolares continuas y logro de los aprendizajes esperados.

Prioridades estratégicas

- **Establecer un modelo educativo de educación multigrado** que se constituya en uno de los ejes fundamentales del SEN para asegurar calidad y equidad a la niñez que recibe esta educación.
- **Promover el conocimiento y el aprovechamiento del potencial pedagógico de multigrado** en los actores del SEN, especialmente entre los docentes de escuelas multigrado.
- **Realizar un proceso consistente de desarrollo curricular para escuelas multigrado** que considere programas de estudio y materiales educativos para docentes y directivos dirigidos a los diferentes servicios de la educación básica y sus tipos de organización multigrado.
- **Establecer incentivos laborales y de desarrollo profesional para docentes de escuelas multigrado** que contribuyan a la permanencia de los profesores y atraigan personal de alto desempeño a estos servicios escolares.
- **Fortalecer la formación inicial y continua**, para que los estudiantes de escuelas multigrado dispongan de docentes con conocimientos pedagógicos y didácticos especializados que les den una atención educativa adecuada.
- **Garantizar las condiciones básicas de infraestructura, mobiliario y equipamiento** en las escuelas multigrado, así como la progresiva dotación de infraestructura curricular.

Las directrices para mejorar la educación multigrado que aquí se exponen se estructuran a partir de los siguientes elementos:

- Enunciado formal.
- Propósito: describe la finalidad de la directriz.
- Problemas, debilidad y riesgos que atiende: se describen las dificultades a las que se busca dar atención con la directriz, cuya fundamentación se realizó en el apartado anterior.
- Aspectos clave de mejora: son recomendaciones específicas que responden a las problemáticas identificadas. Resulta conveniente que las acciones para atenderlas se integren a la planeación y programación institucional educativa, federal y local.
- Imagen objetivo o situación deseable: presenta el escenario-meta al que se desea llegar si la directriz se lleva a cabo.

► Directriz 1

Desarrollar un modelo de educación multigrado pertinente y de calidad

Propósito

Diseñar un modelo integral de educación multigrado que reconozca su potencial pedagógico y contribuya a garantizar un currículo adaptado, libros de texto específicos, libros para el maestro y formación docente (inicial y continua), así como esquemas de evaluación acordes a ese modelo.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. La educación multigrado no ha sido valorada como una alternativa pedagógica de calidad en México. Las escuelas que ofrecen este servicio educativo se consideran inapropiadas, irregulares, fuera de la norma o una expresión educativa de marginalidad, pobreza y desventaja social.
2. El currículo, los materiales educativos y los métodos didácticos disponibles no son pertinentes para la enseñanza en escuelas multigrado.
3. La formación inicial y continua de docentes no considera las necesidades de la educación multigrado, además de que las condiciones para el desarrollo profesional no son las adecuadas.
4. La supervisión escolar enfrenta mayores dificultades para ofrecer asistencia técnica pedagógica a los docentes de escuelas multigrado.
5. No existe un modelo de gestión escolar apropiado a las necesidades de la educación multigrado.
6. Existe precariedad, tanto en infraestructura como en equipamiento de las escuelas multigrado, lo que dificulta llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y de calidad.
7. Insuficiente aprovechamiento de la experiencia multigrado del CONAFE, a partir del análisis de sus fortalezas y debilidades. La educación comunitaria presenta dificultades en su presupuesto y en el perfil académico de sus figuras educativas que le impiden operar servicios multigrado de calidad.
8. Las escuelas multinivel son la expresión más compleja de las escuelas multigrado, y sólo han recibido un tratamiento inicial del CONAFE.

Aspectos clave de mejora

- a) Conformar un grupo de trabajo interdisciplinario coordinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la participación de las entidades federativas, que formule el modelo de educación multigrado, de acuerdo con sus contextos y necesidades específicas. Entre las actividades a desarrollar para estos fines, se recomienda:
 - Realizar un diagnóstico de las escuelas multigrado, así como identificar a la niñez atendida y no atendida.
 - Analizar y recuperar, en su caso, experiencias estatales, nacionales e internacionales, así como resultados de investigaciones sobre educación multigrado.
 - Garantizar una perspectiva integral que abarque todos los componentes de la educación multigrado: currículo adaptado, libros específicos para estudiantes y docentes, formación inicial y continua de docentes, y esquemas de evaluación acordes a multigrado.

- Establecer criterios y orientaciones para los servicios de educación especial y otros servicios de apoyo académico y de gestión para las escuelas multigrado.
 - Incluir a la educación comunitaria en el modelo de educación multigrado.
 - Establecer criterios comunes para la definición de escuelas multigrado y sus diferentes tipos, que orienten la estadística oficial sobre su situación y avances educativos.
- b)** Realizar consultas con docentes y otros actores clave vinculados con el servicio de educación multigrado, para enriquecer la construcción del modelo.
 - c)** Desarrollar un pilotaje del modelo educativo multigrado, para identificar áreas de mejora antes de su implementación.
 - d)** Realizar un análisis de factibilidad normativa, financiera y organizacional para la implementación del modelo educativo multigrado.

Imagen objetivo

El SEN cuenta con un modelo de educación multigrado con importantes fortalezas derivadas de sus ventajas pedagógicas, su solidez y pertinencia, lo cual se traduce en:

- a)** La educación multigrado es considerada como una valiosa alternativa para la atención de la diversidad socioeducativa, cuyos tipos y modalidades, como las escuelas multinivel, adquieren una atención relevante.
- b)** Existe un amplio desarrollo curricular en materia de educación multigrado, acorde a su diversidad de modalidades educativas, organización escolar y contextos socioeducativos.
- c)** El desarrollo de competencias especializadas para la educación multigrado y multinivel es un componente sustantivo en los programas de formación inicial y continua de docentes, directivos y equipos de supervisión escolar.
- d)** El modelo de educación multigrado de México se constituye en un referente internacional por los resultados que muestra en un escenario complejo de alta dispersión poblacional y multiculturalidad.

Directriz 2

Establecer políticas y programas que garanticen las condiciones y recursos para la implementación del modelo educativo multigrado

Propósito

Constituir un marco regulatorio, organizacional, presupuestal y de coordinación institucional, para garantizar la implementación del modelo educativo multigrado propuesto, considerando las características geográficas y socioculturales de los diversos contextos en que operan estos servicios educativos.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. La educación multigrado se encuentra al margen de la política educativa nacional.
2. No existe una eficiente coordinación institucional entre la federación y los estados para atender a las escuelas multigrado.
3. Existe poca coordinación intersectorial para favorecer la eficacia de la acción gubernamental en los contextos de mayor vulnerabilidad social.
4. La asignación presupuestal para la educación multigrado es insuficiente en todos sus componentes (docentes, alumnos, supervisión y asesoría, infraestructura, equipamiento, currículo y materiales).
5. Falta un programa de infraestructura específico que considere las necesidades y la diversidad de los servicios educativos multigrado.

Aspectos clave de mejora

- a) Establecer una política de educación multigrado que incluya metas, acciones de corto y mediano plazos, así como programas específicos que consignen la asignación de los recursos necesarios para desarrollar sus componentes principales, entre ellos:
 - Formación continua, desarrollo profesional e incentivos laborales para docentes multigrado.
 - Fortalecimiento de la supervisión escolar y de acompañamiento pedagógico a las escuelas multigrado que incluyan criterios de re zonificación y mecanismos itinerantes de apoyo.
 - Desarrollo curricular y materiales educativos.
 - Infraestructura y equipamiento.
 - Servicios de educación especial y apoyos académicos y de gestión.
- b) Generar un esquema reglamentario y administrativo de los diferentes componentes del modelo de educación multigrado. Para ello se sugiere considerar:
 - La definición de una instancia en la estructura educativa, en los ámbitos federal y local, que coordine la política educativa para la implementación del modelo multigrado.
 - Las adecuaciones necesarias a los documentos que norman la educación básica.
 - El desarrollo de nuevas formas de organización escolar que integren mejor los recursos dirigidos a las escuelas multigrado.
- c) Fortalecer la educación comunitaria del CONAFE a partir de la evaluación de su modelo educativo actual y la recuperación de sus experiencias previas. Será conveniente considerar:
 - La implementación de mecanismos que favorezcan la permanencia y la profesionalización de los líderes para la educación comunitaria (LEC).
 - La efectiva articulación de la educación comunitaria con las acciones, los programas y las instancias educativas, en los niveles federal y estatal.
 - El cumplimiento por parte del Estado de su obligación de proporcionar un servicio educativo que no traslade costos a las familias y comunidades para el sostenimiento de las escuelas.

- d)** Fortalecer la cooperación entre la federación y los estados para afianzar la política de educación multigrado y promover esquemas de coordinación intergubernamental e intersectorial. Lo cual deberá reflejarse en:
- La eficaz articulación entre los tres niveles de gobierno —federación, estados y municipios— para la implementación de la política de educación multigrado.
 - Lograr que cada vez en mayor medida la niñez de escuelas multigrado culmine la educación básica y transite a la media superior.
 - Programas de alimentación y de salud para los estudiantes de escuelas multigrado.
 - Acciones integrales de política social entre las instancias gubernamentales que implementan programas de apoyo en los contextos que cuenten con escuelas multigrado.
- e)** Establecer criterios de equidad y suficiencia en la asignación del presupuesto a escuelas multigrado.
- f)** Diseñar un programa de infraestructura y equipamiento para la construcción, la rehabilitación, la adaptación y el mantenimiento de los centros escolares multigrado que consideren las necesidades de trabajo en el aula, así como los espacios de apoyo académico.
- g)** Promover que los sistemas de información y control escolar permitan: identificar a las escuelas multigrado, contar con información sobre sus estudiantes y docentes, disponer de indicadores de gestión y resultados de los programas y acciones para servicios multigrado con el fin de que esta información retroalimente y oriente la mejora de las intervenciones.
- h)** Promover investigación e innovación que contribuyan a una mejor educación multigrado. Entre otros aspectos, se deberá:
- Fomentar la participación de las Escuelas Normales y otras instituciones de educación Superior (IES) en investigaciones sobre educación multigrado.
 - Difundir buenas prácticas emprendidas por AEL en escuelas multigrado, para fomentar su réplica y mejora.
- i)** Promover modelos de evaluación y el desarrollo de instrumentos más adecuados y pertinentes para la educación multigrado que permitan conocer los aprendizajes de los estudiantes y fortalecer las prácticas de enseñanza docente. Para ello, se debe considerar:
- Incluir a las escuelas multigrado en las evaluaciones de logro educativo tomando en cuenta instrumentos pertinentes a sus contextos y la complejidad en la que se desarrollan sus procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - Considerar a las escuelas multigrado como un dominio en todas las evaluaciones que se implementen en la educación básica.
 - Fortalecer la autoevaluación escolar y de aula con metodologías e instrumentos acordes al contexto multigrado.

Imagen objetivo

La política educativa nacional incorpora un modelo pedagógico para la educación multigrado, el cual es implementado mediante un marco regulatorio que establece su organización y recursos para el desarrollo de acciones. En consecuencia:

- a) Hay programas de atención específicos para la población que asiste a servicios de educación multigrado.
- b) Existe coordinación interinstitucional e intersectorial efectiva que favorece la vinculación entre autoridades federales y estatales, así como la participación del ámbito municipal.
- c) Se aprovechan el potencial pedagógico y los recursos del modelo de educación comunitaria del CONAFE, posicionándose éste como opción educativa de calidad.
- d) Se cuenta con una asignación presupuestal para la educación multigrado basada en criterios de suficiencia y equidad.
- e) Las escuelas multigrado garantizan condiciones de normalidad mínima para su adecuado funcionamiento; asimismo, cuentan con equipamiento y mobiliario suficiente.
- f) La investigación académica y la evaluación han incorporado un enfoque para la educación multigrado; sus resultados contribuyen a fortalecer el modelo educativo y las políticas para su implementación.

Directriz 3

Asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado, así como materiales educativos específicos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Propósito

Garantizar que, en el marco del modelo educativo multigrado y de las políticas y los programas diseñados para su implementación, los docentes dispongan de una oferta en su formación inicial y continua para la atención de alumnos de grupos multigrado, así como de materiales educativos y mecanismos que apoyen su práctica profesional.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. No hay un perfil profesional definido para el docente multigrado.
2. La formación de competencias para la atención a grupos multigrado se considera de forma optativa y marginal en los programas de formación inicial, los cuales tampoco incluyen de forma suficiente los contextos de migración, multiculturalidad, necesidades educativas especiales y trabajo infantil.
3. Escasos materiales educativos con orientaciones didácticas para los docentes con grupos multigrado, y materiales dirigidos a los estudiantes para apoyar su aprendizaje.

4. La oferta de formación continua a la que tienen acceso los docentes de escuelas multigrado es insuficiente y poco pertinente.
5. Existe poca vinculación y trabajo conjunto entre docentes debido a las condiciones de aislamiento en las que se encuentran.

Aspectos clave de mejora

- a) Establecer un perfil profesional docente multigrado que sirva como referente de los procesos de formación y desarrollo de la carrera docente en este tipo de servicios educativos, el cual enfatice en las competencias para:
 - Aprovechar la heterogeneidad de edades y capacidades académicas de los alumnos para la promoción de aprendizajes.
 - Promover el aprendizaje autónomo y el colaborativo.
- b) Asegurar que los programas de formación inicial de docentes de todas las licenciaturas de educación preescolar, primaria y telesecundaria integren aspectos para la enseñanza en grupos multigrado, incluyan procesos de innovación pedagógica y promuevan el desarrollo de competencias de inclusión educativa.
- c) Conformar un acervo de programas de estudio y materiales educativos que sirvan de apoyo pedagógico para los docentes a partir de considerar su modalidad educativa y el tipo de organización multigrado. Para lo cual se sugiere:
 - Recuperar la experiencia en el desarrollo de programas curriculares y materiales educativos de las entidades federativas, la PEM y el CONAFE.
 - Analizar experiencias nacionales e internacionales, para desarrollar materiales dirigidos a los estudiantes.
 - Incluir manuales con orientaciones prácticas que faciliten la planeación didáctica de los docentes.
- d) Ampliar y diversificar las opciones de formación continua para docentes multigrado, así como implementar programas específicos para los maestros de nuevo ingreso que sean asignados a escuelas multigrado.
- e) Establecer un sistema de monitoreo y seguimiento de los estudiantes con la participación de los padres de familia a efecto de garantizar trayectorias educativas exitosas.
- f) Orientar a madres y padres de familia para apoyar la educación de sus hijos en casa, así como involucrar a la comunidad en actividades que fortalezcan el aprendizaje de los alumnos.

Imagen objetivo

El impulso de la educación multigrado en los programas de formación inicial y continua de los docentes, así como la elaboración y la dotación suficiente de materiales educativos especializados favorecen que la atención a la niñez que asiste a escuelas multigrado sea reconocida por su calidad y pertinencia. Lo anterior se verá reflejado en:

- a) La existencia de un perfil profesional que integra las habilidades y competencias que debe tener el docente de educación multigrado.
- b) La formación de capacidades y competencias para la atención contextualizada de grupos multigrado se considera un eje importante en los programas de formación inicial, así como en la oferta de posgrados.
- c) Los docentes y alumnos de escuelas multigrado cuentan con materiales educativos pertinentes y suficientes, lo que les permite aprovechar las bondades pedagógicas del modelo de educación multigrado.
- d) La oferta de formación continua incluye una amplia gama de opciones para los docentes de grupos multigrado, lo cual se traduce en mayor satisfacción laboral y mejores ambientes para el aprendizaje de los estudiantes.
- e) En las comunidades y colectivos de docentes multigrado a nivel zona y región fluye de forma dinámica el intercambio de experiencias y estrategias, así como de aprendizaje entre pares.
- f) Las trayectorias escolares de los estudiantes de escuelas multigrado mejoran y aumenta la conclusión de la educación básica y media superior, por la efectividad del sistema de monitoreo y del trabajo conjunto entre docentes y padres de familia.

► Directriz 4

Fortalecer la supervisión escolar y el acompañamiento técnico pedagógico a docentes y directivos de escuelas multigrado

Propósito

Desarrollar, en el marco del modelo educativo multigrado y de las políticas y los programas para su puesta en marcha, un sistema sólido y pertinente de supervisión escolar y de acompañamiento pedagógico a docentes y directivos que coadyuve a mejorar la gestión escolar, así como los procesos y resultados educativos de las escuelas multigrado.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. Los mecanismos de supervisión y acompañamiento son rígidos y no responden a las condiciones geográficas ni a las necesidades de las escuelas multigrado.
2. Existen deficiencias en los programas de formación continua de los supervisores escolares y de los asesores técnico pedagógicos (ATP) que impiden un adecuado acompañamiento a las escuelas multigrado.
3. Los apoyos institucionales para los supervisores y el personal que desempeña funciones de acompañamiento pedagógico son limitados.
4. Existe sobrecarga administrativa en el trabajo de los supervisores escolares y en las escuelas que dificulta privilegiar las tareas académicas y de fortalecimiento educativo requeridas por las escuelas multigrado.

Aspectos clave de mejora

- a) Impulsar el reordenamiento de las zonas escolares a partir de criterios de proximidad de escuelas que faciliten la supervisión escolar y el acompañamiento pedagógico a docentes y directivos, así como dar prioridad en la asignación de ATP y personal de apoyo a las zonas escolares con mayor número de escuelas multigrado.
- b) Desarrollar programas de formación continua específicos para supervisores y ATP, a partir de mecanismos de articulación regional y considerando los contextos en los que se desempeñan. Para ello se sugiere que:
 - Estén vinculados a los aspectos culturales, lingüísticos, migratorios y otros que caracterizan a los estudiantes de sus escuelas multigrado.
 - Incluyan la conformación de redes entre supervisores y ATP de diferentes niveles y modalidades educativas, para apoyarse en la realización de visitas de acompañamiento considerando la proximidad entre sus escuelas.
- c) Diseñar manuales y materiales educativos de apoyo a las tareas pedagógicas de la supervisión escolar.
- d) Promover que la supervisión escolar lleve a cabo diferentes mecanismos de acompañamiento y asesoría, los cuales favorezcan el trabajo colegiado entre docentes y directivos de escuelas multigrado. Para ello se sugiere:
 - Fortalecer los Consejos Técnicos de escuelas multigrado como espacios de formación docente y apoyo a las tareas directivas que desempeñen.
 - Impulsar el trabajo colegiado de docentes multigrado, en el cual se realizarán ejercicios prácticos para generar reflexión, análisis y propuestas.
- e) Favorecer la integración de supervisiones regionales para generar estrategias de apoyo y colaboración durante las visitas de supervisión escolar. Se sugiere que los trabajos de las supervisiones regionales consideren:
 - El diseño o socialización de los instrumentos que usan durante el acompañamiento a sus docentes de escuelas multigrado.
 - La generación de rutas de acompañamiento de acuerdo con la proximidad de escuelas multigrado de los diferentes niveles de educación básica, las cuales se distribuyan entre las supervisiones escolares en un ejercicio colaborativo y recíproco que apoye las visitas realizadas por cada supervisión a sus escuelas.
- f) Impulsar que los docentes y los directivos escolares con experiencia en educación multigrado asciendan a supervisores en este mismo tipo de modalidad.
- g) Sistematizar y documentar buenas prácticas de supervisión escolar que sirvan como referentes de mejora para la atención de las escuelas multigrado.
- h) Fomentar el desarrollo de foros, seminarios o reuniones nacionales de supervisores de escuelas multigrado para el intercambio de experiencias.

Imagen objetivo

El modelo educativo multigrado considera el desarrollo de un sistema de supervisión escolar y acompañamiento pedagógico acorde a las necesidades de los docentes de escuelas multigrado; en consecuencia:

- a) Los mecanismos de supervisión y acompañamiento pedagógico se fortalecen al considerar el criterio de proximidad de las escuelas multigrado.
- b) Los supervisores y ATP reciben apoyos institucionales tanto de las AEL como de la autoridad educativa federal (AEF), lo que favorece un acompañamiento pedagógico más sistemático a docentes y directivos de escuelas multigrado.
- c) La formación continua que reciben los supervisores y ATP les proporciona las herramientas necesarias para brindar un acompañamiento acorde a las necesidades de los docentes de las escuelas multigrado.
- d) Existe una reducción significativa de las actividades administrativas que tienen que realizar los supervisores escolares, lo que les permite brindar un mejor acompañamiento pedagógico a los docentes de escuelas multigrado.

► Directriz 5

Desarrollar procesos de gestión escolar que respondan a las necesidades del modelo educativo multigrado

Propósito

Asegurar, en el marco del modelo educativo multigrado y de las políticas y programas para su implementación, procesos de gestión que permitan enfrentar mejor las condiciones en que funcionan las escuelas multigrado, así como una mayor participación de padres de familia y de la comunidad.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. Los mecanismos de gestión escolar establecidos por la política educativa actual muestran importantes vacíos en la atención a las escuelas multigrado.
2. Las escuelas multigrado concentran condiciones de infraestructura, servicios básicos de conectividad y equipamiento precarios, y tienen menos espacios de apoyo académico.
3. Los estudiantes de escuelas multigrado tienen menos acceso a docentes que impartan lengua extranjera, educación física y educación artística, así como a servicios de educación especial.
4. La alta rotación del personal de escuelas multigrado afecta la continuidad de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de proyectos de mejora escolar.
5. El tiempo dedicado a la enseñanza y al cumplimiento del calendario escolar en las escuelas multigrado se ve afectado por la atención de tareas administrativas que realizan los docentes.

6. Los mecanismos institucionales para promover la participación efectiva de padres de familia y otros actores de la comunidad no consideran de manera suficiente las características de las escuelas multigrado.

Aspectos clave de mejora

- a) Apoyar los procesos de reorganización y gestión que respondan a condiciones geográficas e institucionales de las escuelas multigrado. Entre otros aspectos, se sugiere explorar y definir opciones como:
- La designación de figuras itinerantes responsables de las tareas de acompañamiento pedagógico, así como de las funciones administrativas.
 - El nombramiento de un directivo escolar de educación básica para las escuelas multigrado de preescolar, primaria y secundaria que son vecinas.
 - El uso compartido de espacios escolares existentes en una misma comunidad, donde sea social y culturalmente aceptado.
 - La conformación de equipos de docentes de asignaturas especiales que atiendan a un grupo de escuelas multigrado cercanas entre sí.
 - La conformación de escuelas de organización completa que garanticen condiciones óptimas para el aprendizaje, para atender a estudiantes de escuelas multigrado próximas.²
 - La creación de centros escolares de educación básica para atender a niñez de escuelas multigrado de una misma localidad o localidades próximas, garantizando docentes de asignaturas especiales y las mejores condiciones de atención educativa (infraestructura, equipamiento, alimentación, etcétera).
- b) Asegurar que todas las escuelas multigrado sean al menos bidocentes, garantizando grupos escolares con la matrícula recomendada para crear ambientes adecuados de aprendizaje.
- c) Orientar a los docentes de escuelas multigrado para la integración de grupos multigrado, con énfasis en los estudiantes del primer ciclo de educación primaria.³
- d) Retroalimentar los programas desarrollados por la federación y los estados en materia de infraestructura y equipamiento de escuelas multigrado. Para ello se recomienda:
- Incluir en estos programas un modelo de aula que disponga de espacios y mobiliario pertinentes a fin de promover ambientes de aprendizaje en grupos multigrado.
 - Actualizar la información de las condiciones físicas de las escuelas, para que ayude a focalizar los esfuerzos en las que más los necesiten.

² El estado de Campeche ha desarrollado una buena experiencia para dar atención en una escuela de organización completa a estudiantes que eran atendidos en diferentes escuelas comunitarias; algunas de sus claves son: diálogo y consenso con los padres de familia previos a la implementación; cumplimiento de ofrecer condiciones óptimas en las escuelas de recepción, y esfuerzos por conservar al líder comunitario, con un papel de acompañante pedagógico y de apoyo a la regularización académica.

³ La evaluación de la PEM 2005 señala en sus recomendaciones que se debe dar prioridad a la atención de los estudiantes del primer ciclo de educación primaria y enfatizar apoyos para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además, la experiencia de Baja California, relativa a la niñez migrante, prioriza la atención al ciclo señalado. Finalmente, la información del Formato 911 mostró que las escuelas primarias multigrado pueden tener diferentes prioridades para la atención y la distribución de los grupos, por ejemplo, se observó que en 38 escuelas un docente atendía sólo primer grado, mientras el docente o los docentes restantes, los grupos que quedaban.

- e) Garantizar una atención adecuada a los estudiantes con alguna necesidad educativa especial en escuelas multigrado, a través de:
- Mecanismos de detección oportuna y registros que apoyen el seguimiento de los estudiantes con alguna discapacidad a lo largo de su escolaridad.
 - Servicio de especialistas (en los campos de discapacidad requeridos) para la atención directa a los estudiantes y orientación a sus familias.
 - Orientación y apoyo al docente para realizar adecuaciones curriculares y generar mecanismos de inclusión educativa.
- f) Diseñar una ruta de asignación gradual de asistentes educativos que apoyen a los docentes, dando prioridad a las escuelas primarias unitarias y a las multinivel. Para ello, se deberá definir:
- El perfil que deben cubrir los asistentes educativos, acorde al nivel escolar, las características culturales y lingüísticas de los estudiantes y otros aspectos que resulte necesario considerar.
 - Programas piloto para jóvenes interesados en ser asistentes educativos y en cursar a la vez una licenciatura en el campo educativo.
- g) Otorgar incentivos laborales que resulten efectivos para promover la permanencia de sus docentes. En este sentido se sugiere:
- Que los incentivos tengan el alcance para motivar una estancia de los docentes durante, al menos, tres ciclos escolares.
 - Que el proceso de cambio de docentes de escuelas multigrado considere acciones para dar continuidad a los aprendizajes de los estudiantes y a la vinculación comunitaria.
- h) Fortalecer los espacios de vinculación con la comunidad mediante el trabajo colaborativo, jornadas culturales y recreativas, así como clases abiertas.

Imagen objetivo

Se implementan procesos de gestión escolar y mecanismos de participación de padres de familia y de la comunidad que resultan adecuados y exitosos en los contextos multigrado. En consecuencia:

- a) Se llevan a cabo procesos de gestión enfocados a responder las necesidades de las escuelas multigrado, entre los que destacan: los docentes cuentan con el apoyo de figuras itinerantes, las escuelas comparten espacios escolares y los equipos docentes de asignaturas especiales atienden escuelas multigrado cercanas entre sí.
- b) Los grupos de las escuelas multigrado se integran con criterios pertinentes para reunir a estudiantes de grados diferentes en un ámbito educativo que apoye un aprendizaje mutuo. En educación primaria, los estudiantes del primer ciclo son prioritarios.
- c) Las escuelas multigrado cuentan con un aula que dispone de diseño, espacio y mobiliario adecuados para promover ambientes de aprendizaje.

- d) Los asistentes educativos son un apoyo importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes que atienden grupos de organización multigrado y multinivel, permitiendo una mejor atención a los estudiantes.
- e) Los esquemas de incentivos dirigidos a los docentes resultan efectivos para una mayor permanencia en los contextos multigrado.
- f) Los alumnos con alguna discapacidad reciben acompañamiento a lo largo de su trayecto escolar, y sus docentes, asesoría a fin de realizar adecuaciones curriculares para aprovechar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje.
- g) La participación de los padres de familia y la comunidad se constituye en un componente importante de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Anexos

Anexo 1

Problemas, debilidades y riesgos que atienden las directrices

En este anexo se describen los principales problemas, debilidades o riesgos para brindar una mejor atención educativa a niñas, niños y adolescentes (NNA) que asisten a escuelas multigrado, encontrados a partir de la revisión de evaluaciones, estudios, investigaciones, informes y análisis de experiencias nacionales e internacionales, los cuales son fundamentales para la conformación de las directrices que aquí se exponen.

Directriz 1. Desarrollar un modelo de educación multigrado pertinente y de calidad

- 1. La educación multigrado no ha sido valorada como una alternativa pedagógica de calidad en México. Las escuelas que ofrecen este servicio educativo se consideran inapropiadas, irregulares, fuera de la norma o una expresión educativa de marginalidad, pobreza y desventaja social**

Recientemente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha declarado que “es urgente avanzar en la conformación de plantillas de maestros (...) completas para que las escuelas puedan funcionar adecuadamente” (SEP, 2017b, p. 156). Con el proyecto de concentración de escuelas se ha pretendido reducir el número de planteles multigrado, bajo el argumento de que la dispersión hace imposible la dotación de servicios educativos de calidad (Arteaga, Williamson, Berrouet y Segundo, 2017). Sin embargo, existen propuestas educativas innovadoras que trabajan con metodologías multigrado tanto en México como en otros países, las cuales promueven el trabajo colaborativo y una mayor autonomía; evitan la clasificación por grados, y organizan al grupo acorde a características, intereses y avances de los estudiantes, propiciando conocimientos a partir de la interacción con compañeros de diferentes edades (RIER, 2019).

El que una escuela sea multigrado no es en sí mismo un problema, lo es el que opere en condiciones precarias de infraestructura y equipamiento, materiales didácticos descontextualizados, escasez de tiempo dedicado a facilitar el aprendizaje, y prácticas pedagógicas inadecuadas por una falta de formación especializada de los docentes (INEE, 2019e).

En este sentido, la educación multigrado, más que una opción remedial, es una alternativa educativa de alta calidad que permite al docente conocer y acompañar mejor a sus alumnos, así como identificar sus capacidades emocionales, sociales y académicas, además del avance en las mismas, mientras los estudiantes comparten aprendizajes, superan conjuntamente desafíos cognitivos y fortalecen sus habilidades, sin problemas de repetición de grado (Weiss, 2000; Gallardo, 2004; Juárez, 2009b; Rockwell y Rebolledo, 2016; Little, 2004).

2. El currículo, los materiales educativos y los métodos didácticos disponibles no son pertinentes para la enseñanza en escuelas multigrado

Las escuelas multigrado son tratadas de manera acotada y tangencial en la política curricular de México. Tanto en el Acuerdo 592 (DOF, 2011a) como en el *Modelo educativo para la educación obligatoria* (SEP, 2017b) se reconoce la necesidad de metodologías y adecuaciones que respondan a la diversidad sociocultural y lingüística de estudiantes que asisten a escuelas multigrado; empero, no impulsan la flexibilidad, la pertinencia ni la equidad del currículo, cuya versión es única, centralizada, de carácter nacional y obligatoria (INEE, 2019e), lo que revela que “no existen programas educativos que contemplen de forma explícita las características de las escuelas multigrado” (INEE, 2019h, p. 3).

Asimismo, el diseño curricular está estructurado por grados y presenta saturación de elementos y contenidos, además de que los materiales educativos, al seguir la estructura curricular graduada, resultan poco pertinentes y, con frecuencia, no llegan de manera oportuna a todos los estudiantes (INEE, 2019h). De igual forma, se encuentra la ausencia de materiales que proporcionen elementos útiles y pertinentes a los docentes, para desarrollar prácticas pedagógicas adecuadas. Diversas investigaciones y estudios señalan que en la educación multigrado en México no existen métodos didácticos para articular los programas de estudio de distintos grados, así como para la definición de actividades simultáneas con diferente nivel de complejidad que favorezcan el trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes, y apoyen su proceso de evaluación a partir de estrategias acordes a las prácticas del aula multigrado (Juárez, 2013; Little, 2004; INEE, 2017e).

3. La formación inicial y continua de docentes no considera las necesidades de la educación multigrado, además de que las condiciones para el desarrollo profesional no son las adecuadas

La formación inicial y continua que reciben los docentes es insuficiente y poco pertinente debido a que no favorece la adquisición de las habilidades necesarias para brindar una atención adecuada a los estudiantes de grupos multigrado. En cuanto a la formación inicial, las licenciaturas de las Escuelas Normales no consideran trayectos formativos específicos en educación multigrado (Juárez, 2016). Los docentes enfrentan lo multigrado con estrategias diversas sin haber sido formados en una metodología específica para ello (INEE, 2019e). Esto obliga a pensar en que no se puede seguir descuidando la relación entre la formación de los docentes en servicio y el análisis de su práctica, por lo que se requiere de adaptaciones curriculares y trabajo de formación docente con la clara intención de reforzar aquellos grupos que padecen desigualdad, como los multigrado (Buendía y Álvarez, 2019).

Asimismo, la programación de los cursos para la formación continua está diseñada en función de una escuela graduada que no considera los requerimientos de aquellos docentes en servicio que atienden a estudiantes de diferentes edades y diferentes niveles de aprendizaje, así como en contextos de migración, violencia e inseguridad (INEE, 2018a; INEE, 2019h).

4. La supervisión escolar enfrenta mayores dificultades para ofrecer asistencia técnica pedagógica a los docentes de escuelas multigrado

La supervisión escolar en general enfrenta serias limitaciones para su funcionamiento, ya que ha quedado al margen de disponer de las condiciones mínimas para desarrollar sus tareas, como un lugar para trabajar, equipamiento y una formación para desempeñar su papel de asesoría y acompañamiento, entre otras. En este contexto, el acompañamiento a la práctica docente en escuelas multigrado se convierte en un proceso más complejo debido a los recursos económicos para realizar visitas y el tiempo requerido para emprender traslados, que suelen ser largos; a ello se suma la ausencia de formación específica en temas sobre multigrado (INEE, 2019h).

Asimismo, los docentes de multigrado refieren que el acompañamiento que reciben no les permite resolver los distintos problemas de la enseñanza en este tipo de escuelas, entre otras cosas, por la insuficiencia de asesores técnicos pedagógicos para apoyar sus funciones, la carencia de recursos materiales o apoyos económicos para realizar las visitas en estas escuelas, y la sobrecarga administrativa en detrimento de actividades sustantivas (INEE, 2019e).

5. No existe un modelo de gestión escolar apropiado a las necesidades de la educación multigrado

La autonomía de gestión escolar se establece, entre otras cosas, a partir de la descarga de actividades burocráticas y administrativas de docentes y directivos, a efecto de dar prioridad a las tareas pedagógicas, así como a las funciones sustantivas para el buen funcionamiento de las escuelas (SEP, 2017b). Sin embargo, en esta lógica las escuelas multigrado quedan marginadas, en tanto que la mayoría de ellas tiene un contexto y una realidad distintos a los de las denominadas de organización completa.

La política educativa se caracteriza por promover

una gestión concebida para una escuela de organización completa que se complejiza en una escuela multigrado, sin considerar que la organización escolar de estas escuelas puede ser diversa (uni, bi o tridocente; tener grupos multigrado tetra y pentadocentes, y escuelas multinivel que imparten los niveles de preescolar, primaria y secundaria con un solo docente). Asimismo, las funciones de la dirección escolar son desempeñadas comúnmente por un docente, pues en su mayoría estas escuelas no cuentan con esta figura (INEE, 2019e, p. 206).

La doble función resta tiempo a los profesores para el desarrollo de tareas pedagógicas y les exige faltar a clases para entregar documentación o gestionar algún requerimiento de la escuela en la supervisión escolar; en el caso de las escuelas unitarias, significa suspender clases (Rosas, 2013).

Como lo han señalado algunas investigaciones, no se cuenta con un modelo pedagógico y de gestión escolar específico para multigrado que

incorpore la organización del tiempo; la planeación de sesiones; el diseño de instrumentos de evaluación de los niños y educadores que consideren el contexto económico, social, cultural y medioambiental en el cual se insertan las escuelas; la existencia de libros de texto y materiales didácticos especializados

en multigrado [...] las actividades productivas y de organización comunitaria relacionadas a la escuela; la participación e involucramiento activo de padres y madres de familia y demás miembros de las comunidades (Santos, Juárez, Azuma y López, 2017, p. 9).

6. Existe precariedad, tanto en infraestructura como en equipamiento de las escuelas multigrado, lo que dificulta llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y de calidad

El Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) establece que las instalaciones educativas deben ser diseñadas para contribuir a los procesos pedagógicos y ofrecer un ambiente de aprendizaje flexible, seguro y estimulante (INIFED, 2014). En este caso, el Estado mexicano es el responsable de garantizar las condiciones adecuadas para el cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de calidad y equidad, sin embargo, esto no ocurre así en el caso de las escuelas multigrado.

La educación multigrado se ha caracterizado por la precariedad de la infraestructura y el equipamiento de sus inmuebles escolares. La mayoría de éstos sólo se componen de un aula, que no necesariamente cumple con los criterios básicos (iluminación, dimensiones, seguridad, ventilación adecuada, mobiliario suficiente) para el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, existe un déficit de espacios destinados como biblioteca, laboratorio de cómputo y sala de usos múltiples, entre otros. Por lo anterior, los bajos niveles de logro de aprendizaje y el rezago de los estudiantes, así como las dificultades de la labor docente se relacionan de manera directa con las condiciones físicas y el contexto en el que se encuentran las escuelas (INEE, 2019e).

7. Insuficiente aprovechamiento de la experiencia multigrado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), a partir del análisis de sus fortalezas y debilidades. La educación comunitaria presenta dificultades en su presupuesto y en el perfil académico de sus figuras educativas que le impiden operar servicios multigrado de calidad

La propuesta pedagógica del CONAFE, contenida en la serie Dialogar y Descubrir, de 1984, representa una importante experiencia para la educación multigrado, al igual que el reciente Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), surgido en 2015, el cual plantea un currículo multigrado organizado en campos y ámbitos de desarrollo que pretende articular desde educación inicial hasta secundaria (INEE, 2019e). Sin embargo, una debilidad importante del servicio educativo que ofrece el CONAFE recae en los líderes para la educación comunitaria (LEC), quienes carecen de los conocimientos pedagógicos necesarios para atender grupos multigrado y multinivel. A pesar de la capacitación inicial de seis semanas, la reunión mensual a modo de formación continua y los materiales de apoyo como el *Manual del instructor comunitario*, que se les brinda antes de iniciar con su labor en las comunidades, a los LEC les hace falta un enfoque pertinente para la alfabetización inicial, así como un perfil para la atención a estudiantes con discapacidad e indígenas (INEE, 2019c). Muchos LEC dan clase según su parecer y experiencia, sin planear o preparar material alguno (Juárez, 2016).

Por otra parte, de acuerdo con información del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2019), el presupuesto del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria registró desde 2016 una reducción importante; en particular, de 2018 a 2019 la disminución

fue del 6.3%, lo que se ha traducido en circunstancias de inequidad y desigualdad que afectan a la niñez que asiste a este tipo de centros escolares, así como las condiciones laborales de los LEC.

Asimismo, la educación comunitaria del CONAFE no ha sido prioridad en la agenda educativa nacional y, en consecuencia, este organismo ha “trabajado con enormes dificultades presupuestales y limitados recursos físicos y humanos” (RIER, 2019, p. 72). Por ejemplo, el Programa de la Reforma Educativa (PRE) otorgó menos recursos a escuelas indígenas y servicios de educación comunitaria del CONAFE debido a que el criterio de asignación de apoyo económico está determinado por la matrícula, por lo que a mayor matrícula corresponde mayor apoyo (Buendía y Álvarez, 2019).

8. Las escuelas multinivel son la expresión más compleja de escuelas multigrado, y sólo han recibido un tratamiento inicial del CONAFE

Las escuelas multinivel son una de las expresiones más complejas del universo multigrado; sólo han sido impulsadas de manera incipiente por el modelo pedagógico del CONAFE mediante las denominadas aulas compartidas, en las que se facilita la reunión de todos los niños en un grupo, a manera de escuela unitaria (Fuenlabrada y Weiss, 2006). Estas escuelas son un tema ausente de estudio y atención tanto en investigaciones y literatura especializada como en el diseño de políticas públicas.

El estado de Durango cuenta con experiencia en este ámbito, al haber el Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica (EMEB), que dio inicio en 2003, y en 2010 ya registraba 110 servicios escolares con docentes de escuelas primarias unitarias, que también ofrecían servicios de preescolar y secundaria. Los docentes reciben un estímulo económico de 1 000 pesos al mes y actualmente se les brinda asesoría pedagógica por medio de las visitas de supervisión y los asesores pedagógicos itinerantes (API), así como de las reuniones de Consejo Técnico. Sin embargo, también se tienen que enfrentar algunos retos relacionados con la formación continua de docentes, además de la falta de apoyos para un acompañamiento más cercano (INEE, 2018a).

Directriz 2. Establecer políticas y programas que garanticen las condiciones y recursos para la implementación del modelo educativo multigrado

1. La educación multigrado se encuentra al margen de la política educativa nacional

El diseño de la política educativa nacional se caracteriza por ser unidimensional; sus componentes, métodos, prácticas y materiales no consideran la diversidad de contextos y realidades (Juárez, Vargas y Vera, 2015). Se fundamenta en una organización graduada de las escuelas, y coloca en situación de desventaja a las escuelas multigrado, las cuales, “han formado parte importante de la estructura del SEN desde sus orígenes, aunque no siempre se les ha incluido en las políticas educativas nacionales y en las reformas en este sector” (INEE, 2019e, p. 43), a pesar de que 50% de escuelas de educación básica es multigrado.¹ En este sentido, no existe un componente específico para multigrado en la política educativa nacional.

¹ Este dato es un cálculo propio a partir de la información de INEE (2018e, pp. 372-394).

Asimismo, los niveles de preescolar y secundaria han quedado prácticamente al margen de esfuerzos o experiencias de atención multigrado; las escuelas multinivel, caracterizadas por que un docente atiende a estudiantes de preescolar, primaria y secundaria en una misma aula, son una realidad cada vez más recurrente en las escuelas rurales a cargo de la SEP, como lo muestran experiencias documentadas en las entidades, así como en centros comunitarios del CONAFE (INEE, 2019e). La escuela multinivel, como una expresión de la educación multigrado, ha estado ausente en el diseño de políticas públicas y en la elaboración de modelos educativos.

El desarrollo curricular, la formación docente, la infraestructura y la organización escolar son ejes estratégicos de la política educativa, los cuales muestran en su diseño y operación una lógica de organización escolar graduada. Las escuelas multigrado se rigen por planes y programas de carácter nacional que se estructuran por nivel educativo y grado escolar; los programas de formación inicial, por excepción, incluyen a multigrado, e igual situación guarda la oferta de formación continua. Un docente de cada escuela multigrado es a la vez “director con grupo”, lo que imposibilita que centre su jornada escolar en la atención del estudiante (Galván y Espinosa, 2017).

Cabe destacar que, con la creación del CONAFE (1971) se estableció un Modelo de Atención para la Educación Comunitaria que en su mayoría concentra grupos multigrado; dicho Modelo ha transitado por distintas etapas y modificaciones. Sin embargo, no todas las escuelas rurales son comunitarias, por lo cual aún no existe una política integral para las escuelas multigrado.

Por otro lado, existen importantes aportaciones a partir de la investigación y los estudios sobre educación multigrado; sin embargo, éstas no han tenido la promoción suficiente para el diseño de políticas y la toma de decisiones. En este sentido, diversos investigadores coinciden en señalar la invisibilidad de la educación multigrado, así como que los estudios profundos son escasos y casuales (Galván y Espinosa, 2017). El poco conocimiento de las escuelas unitarias y no graduadas en México ha incidido en la marginalidad de multigrado en la política educativa nacional (Rockwell y Garay, 2014).

2. No existe una eficiente coordinación institucional entre la federación y los estados para atender a las escuelas multigrado

Las acciones y estrategias de coordinación entre las autoridades educativas federal y locales para la atención de las escuelas multigrado, en su mayoría, han resultado dispersas e insuficientes, entre otras cosas, por su dependencia de la voluntad política que se refleja en la asignación de recursos (INEE, 2019e). Fuera de las acciones del CONAFE,² los programas federales para apoyar o fortalecer a las escuelas multigrado han tenido una dinámica intermitente.

² Programas con un esquema diferenciado en razón de necesidades distintas y contextos diversos, que se aplicaron sobre todo en las zonas rurales e indígenas del territorio nacional. En sus inicios incluían desde la distribución de materiales y mobiliario escolar, construcción y rehabilitación de escuelas, hasta la capacitación de los distintos agentes educativos: profesores, supervisores y directores, pasando por políticas que fomentaban el arraigo y el trabajo docente a las localidades que los recibían: Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), de 1994 a 1998; Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica fase I (PAREIB I), de 1998 a 2001; Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica fase II (PAREIB II), de 2001 a 2004; Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica fase III (PAREIB III), de 2004 a 2007, y Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PACAREIB), de 2007 a 2009.

Un ejemplo de lo anterior lo constituye la Propuesta Educativa Multigrado (PEM),³ desarrollada con el propósito de formular un modelo educativo experimental para escuelas multigrado. Sin embargo, la PEM no logró el nivel de programa o política prioritaria para la autoridad educativa federal: su presupuesto fue limitado y se desarrolló dentro de márgenes de gestión institucional acotados, por lo que al término de la administración en turno no tuvo continuidad (Weiss, 2007).

Por otro lado, los programas compensatorios principalmente en escuelas indígenas multigrado se orientaron a la mejora de las condiciones de infraestructura, mobiliario, equipo y materiales en las escuelas, así como al desarrollo de capacidades de distintas figuras educativas; dichos programas no tuvieron continuidad, ya que fueron implementados hasta 2014⁴ (INEE, 2017e).

Asimismo, se han emprendido diferentes intervenciones estatales que han buscado dar respuesta a las necesidades de multigrado. Varias de ellas fueron iniciadas por disposición de fondos federales, que podían ser invertidos para mejorar las condiciones educativas de las poblaciones escolares más vulnerables o en proyectos prioritarios para las autoridades educativas locales (AEL) (INEE, 2017e). Pero esos fondos federales no han sido estables ni han buscado la continuidad de las iniciativas estatales; por ello, varias entidades, al no contar con la transferencia estatal, tuvieron que acotar o incluso suspender iniciativas de mejora para la educación multigrado.

Sin embargo, existen esfuerzos estatales en marcha que son financiados en mayor medida con presupuesto estatal, y subsisten por la voluntad de las autoridades educativas para buscar vías de solución a las dificultades de ofrecer una educación adecuada a la niñez que estudia en escuelas multigrado. Estos esfuerzos no son menores, y, sin embargo, no han atraído el interés de la autoridad educativa federal (AEF), tanto para apoyarlos como para aprovechar los avances logrados. Esto es un reflejo de la deficiente coordinación entre la AEF y las autoridades estatales para la atención de la educación multigrado.

3. Existe poca coordinación intersectorial para favorecer la eficacia de la acción gubernamental en los contextos de mayor vulnerabilidad social

A pesar de existir un conjunto de programas con una perspectiva de atención para poblaciones que habitan en zonas rurales en condiciones de alta y muy alta marginación, las acciones y la coordinación intersectorial entre las dependencias federales, estatales o municipales que los operan no son suficientes (INEE, 2019e).

Entre ellos se encuentra PROSPERA, Programa de Inclusión Social, operado por la Secretaría de Bienestar, el cual tiene un componente educativo importante de becas y apoyos familiares así como otro de salud. A partir de 2019, las Reglas de Operación (ROP) de PROSPERA establecen las Becas para el Bienestar Benito Juárez, por medio de las cuales el gobierno federal otorga

³ El Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado estuvo consignado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

⁴ Estos programas adoptaron diferentes nombres a lo largo de sus 14 años: Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB); Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) y Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).

apoyos a familias en situación de pobreza extrema con integrantes desde recién nacidos hasta los 18 años y que estén inscritos en educación inicial, preescolar, primaria o secundaria en modalidad escolarizada.

Asimismo, se encuentra el Programa de Abasto Rural, el cual busca dar acceso físico o económico a productos básicos para la alimentación de localidades de alta y muy alta marginación de entre 200 y 14 999 habitantes. De igual forma, el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA), que atiende a esta población y a los integrantes de sus familias, otorga apoyos alimenticios a niños y niñas menores de 14 años, así como un estímulo económico mensual si se encuentran estudiando.

En este sentido, la relación de trabajo existente entre las instancias involucradas para la atención integral de las poblaciones rurales en situación de desventaja no es suficiente. Cada una de ellas realiza intervenciones dispersas, sin la articulación de acciones que permitan atender de manera efectiva los problemas de esta población, entre ellos, el educativo.

4. La asignación presupuestal para la educación multigrado es insuficiente en todos sus componentes (docentes, alumnos, supervisión y asesoría, infraestructura, equipamiento, currículo y materiales)

Ante la inexistencia de una política multigrado, el presupuesto asignado para la atención de la niñez que asiste a estos servicios educativos se dispersa entre los distintos programas que cuentan con algún componente multigrado, o bien se refleja en los recursos otorgados al CONAFE. Para 2018, del total de los recursos aprobados para la SEP, el CONAFE sólo recibió 0.18% (INEE, 2018a).

Asimismo, los programas de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes; Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social; Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria; Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable; Educación para Personas con Discapacidad; Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; Acciones Asociadas a la Educación indígena, permitieron, hasta 2013, apoyar necesidades de escuelas multigrado. En 2014 se eliminaron para formar parte del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE),⁵ arriesgándose con ello la continuidad de los avances alcanzados por “una caída presupuestal superior a 50.0% respecto de la suma de los montos aprobados para cada uno de los siete programas en 2013” (INEE, 2016b, p. 46). Esto debe merecer “una revisión conceptual sobre el sentido y significado de vulnerabilidad, discapacidad, inclusión y equidad en el marco del derecho a una educación de calidad, [que] podría conducir a revertir la fusión que dio origen al PIEE, independientemente de la sola conveniencia de simplificar el proceso presupuestario” (CONEVAL, 2018, p. 62).

Dentro de sus líneas de acción el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) establece la atención prioritaria a las escuelas de educación básica de modalidad indígena y servicios multigrado, principalmente, en cuanto a los apoyos para alimentación. Sin embargo, el PETC muestra

⁵ Si bien el PIEE prioriza la atención a escuelas en localidades de muy alta marginación de modalidades indígena, migrante, telesecundaria y educación especial, muchas de ellas multigrado, vuelve a hacerlas invisibles cuando les resta importancia al no mencionar de forma explícita el tipo de organización escolar.

variaciones regresivas en la asignación presupuestal de 2011 a 2016,⁶ lo cual da cuenta de que no se ha mantenido una tendencia progresiva en su desarrollo.

5. Falta un programa de infraestructura específico que considere las necesidades y la diversidad de los servicios educativos multigrado

Existen programas federales orientados a la construcción, el mantenimiento y la rehabilitación de la infraestructura física educativa, así como a la mejora del equipamiento, tales como: Escuelas al Cien, el Fondo de Aportaciones Múltiples y el PRE, que entre su población objetivo consideran la atención de escuelas de educación básica localizadas en comunidades indígenas y comunidades con escasa población o dispersa (mayoritariamente multigrado) (INEE, 2019g). Sin embargo, éstos establecen criterios de atención a partir de una matrícula mínima, lo cual, dadas las características de las escuelas multigrado, en su mayoría las deja fuera de sus aportaciones.

La política nacional de infraestructura no considera un componente para multigrado, por lo tanto, no se cuenta con un programa de infraestructura específico para la atención de escuelas multigrado que responda a su contexto y necesidades, lo cual acentúa las brechas de inequidad y desigualdad para la población que asiste a estos servicios educativos, en comparación con los estudiantes de escuelas generales no multigrado. Asimismo, resulta importante señalar que las condiciones físicas de los establecimientos escolares inciden en el desarrollo de las actividades educativas; los servicios, el mobiliario, la seguridad y la higiene son algunos de los elementos básicos con los que deben contar todas las escuelas (Miranda, 2018).

Directriz 3. Asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado, así como materiales educativos específicos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje

1. No hay un perfil profesional definido para el docente multigrado

Actualmente existe un perfil profesional para los docentes y personal técnico docente en los tres niveles de educación básica a nivel nacional, el cual considera cinco dimensiones a partir de las cuales se desprenden referentes e indicadores; sin embargo, no supone rasgos específicos con los que deben contar quienes se desempeñarán en escuelas multigrado (SEP, 2018e).

Algunas AEL opinan que un perfil único para todos los niveles y las modalidades no permite que se pueda hacer una selección adecuada de los docentes. Señalan que, si existiera un perfil con rasgos específicos, se podría identificar si los recién egresados poseen los conocimientos y las habilidades que les demanda laborar en estas escuelas (INEE, 2018a). Algunos elementos que pueden considerarse para tal efecto son: adaptación al contexto, identificación de características socioculturales de sus estudiantes y de estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otras.

⁶ Para mayor detalle consulte la Ficha de Monitoreo 2016-2017, Escuelas de Tiempo Completo, del CONEVAL (s.f.b).

2. La formación de competencias para la atención a grupos multigrado se considera de forma optativa y marginal en los programas de formación inicial, los cuales tampoco incluyen de forma suficiente los contextos de migración, multiculturalidad, necesidades educativas especiales y trabajo infantil

La reforma curricular de 1997⁷ permitió que un número significativo de Escuelas Normales (aproximadamente 44 de 200) que impartían las licenciaturas en educación preescolar y primaria insertaran el tema del multigrado en las asignaturas optativas regionales (Weiss, 2007). Actualmente los planes y programas de estudio para la formación de maestros 2018 las siguen considerando (DOF, 2018e), aunque resultan insuficientes para proporcionar los conocimientos (teóricos y prácticos) a los futuros docentes que seguramente se desempeñarán en grupos multigrado al inicio de su trayectoria profesional. Es por ello que se ha señalado que su formación es deficiente e insuficiente, al no brindarles las habilidades y competencias necesarias para enfrentar los retos de atender al mismo tiempo a estudiantes de diferentes edades, grados, niveles de aprendizaje y diversidad cultural, étnica y en ocasiones, también a alumnos con alguna discapacidad, en contextos de alta marginación (Juárez, 2016; Leyva, Santamaría y Conzuelo, 2018; Valera, Domínguez y Coronel, 2017).

Por otra parte, en el plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de 2018 se observó que, en lo que respecta al trayecto formativo denominado Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, se consideran asignaturas como: Planeación en el Multigrado, Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y Multigrado, y Evaluación en el Multigrado, aunque únicamente son impartidas durante tercero y cuarto semestres.

Ante la necesidad de contar con docentes especializados para atender a grupos multigrado o multinivel, algunas autoridades educativas se han dado a la tarea de diseñar licenciaturas que aborden temas relacionados con multigrado, por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) diseñó una Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario, en cuya malla curricular considera asignaturas para el aprendizaje y la enseñanza multinivel, así como sobre educación rural e indígena (UPNECH, s.f.).

3. Escasos materiales educativos con orientaciones didácticas para los docentes con grupos multigrado, y materiales dirigidos a los estudiantes para apoyar su aprendizaje

De acuerdo con datos de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) primaria 2014, los docentes de cuarto, quinto y sexto grados y los LEC reportaron tener mayores carencias en cuanto a la disponibilidad de materiales didácticos; por ejemplo, a nivel nacional 21% de los docentes reportó que los materiales para actividades físicas y deportivas son suficientes, mientras que este porcentaje es significativamente inferior para las escuelas comunitarias, indígenas multigrado y generales multigrado (0.5, 5.1 y 5.1%, respectivamente). Por otra parte, casi no existen materiales para actividades de expresión y apreciación artística (INEE, 2016d).

En lo concerniente a la disponibilidad de materiales para los estudiantes, la ECEA señala que en las escuelas multigrado (comunitarias, indígenas multigrado y generales multigrado) menos docentes

⁷ En la reforma curricular de 1997 la SEP propuso la Asignatura Regional I y II en la Licenciatura de Educación Preescolar y la Licenciatura de Educación Primaria (INEE, 2017e; INEE, 2019b).

reportaron que sus estudiantes disponían del juego completo de libros de texto gratuitos. Al respecto, se ha propuesto la elaboración de guías de autoaprendizaje (Juárez, 2009b), cuadernos de trabajo específicos que atiendan la heterogeneidad estudiantil (Santos, 2007), ficheros de actividades (Ames, 2004) y libros acordes con la realidad del alumnado (Boix y Bustos, 2014), al ser materiales de trabajo contextualizados según las características del medio rural y del trabajo multigrado.

Cabe señalar que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en colaboración con el Grupo de Cognición y Didáctica de la Ciencia, del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realizó la serie Cuadernos de Ciencias, Tecnologías y Narrativas de las Culturas Indígenas y Migrantes para escuelas multigrado, que funciona como material adicional (no obligatorio) en escuelas indígenas y grupos de migrantes (López, 2016); a partir del PRONIM se desarrollaron materiales para alumnos en condición migrante de grupos multigrado (INEE, 2016b); con el PíEE, se elaboraron propuestas para contextualizar materiales educativos de escuelas indígenas, unitarias y multigrado, y la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), a través de la Dirección General de Materiales e Informática Educativa (DGMIE) y la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), produjo materiales para grupos multigrado, ya que la mayoría de las escuelas indígenas los requiere (Mendoza, 2017). Sin embargo, han sido acciones insuficientes ante la notoria falta en aulas multigrado de materiales educativos que estén contextualizados según el lenguaje y cultura de las comunidades rurales (Rockwell y Rebolledo, 2016).

4. La oferta de formación continua a la que tienen acceso los docentes de escuelas multigrado es insuficiente y poco pertinente

La estrategia actual de formación continua, Colección de Aprendizajes Clave, no considera las necesidades de los docentes de escuelas multigrado al dividirla en dos para el nivel preescolar: 1) educación preescolar general y 2) educación preescolar indígena para el campo de formación académica Lenguaje y Comunicación; en seis grados para el nivel de primaria, y por asignatura en secundaria, con la consecuencia de que los docentes tengan que tomar 19 cursos en línea. La falta de pertinencia en la oferta también obedece a la desarticulación entre las áreas sustantivas de la SEP encargadas de estos temas. A esto habrá que sumar una menor cantidad de docentes titulados en escuelas indígenas (las cuales son mayoritariamente multigrado) en relación con el resto de las escuelas (Medrano, García, Ramos, Pérez y Robles, 2019).

Entre las entidades que han llevado a cabo esfuerzos de formación continua para sus docentes de multigrado destacan: San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Guanajuato. La Secretaría de Educación de San Luis Potosí, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ofreció en 2014 el diplomado Formación de Comunidades Docentes Multigrado a la Diversidad en Educación Básica; suspendido en 2016 debido a que el PíEE ya no consideró como población objetivo al multigrado. Por su parte, la Secretaría de Educación de Tabasco elaboró entre 2014 y 2016 una Propuesta Educativa Multigrado que incluyó una reorganización curricular para primaria, talleres para docentes de telesecundarias multigrado y talleres de formación (con supervisores y docentes) sobre estrategias didácticas (en Español y Matemáticas) para multigrado (INEE, 2017e). La Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo, oferta la Maestría en Docencia para Telesecundaria y la Especialidad en Docencia Multigrado (Unidad de Estudios de Posgrado BENV, s.f.). Finalmente, en Guanajuato se realizan Caravanas Multigrado, las cuales son una opción de capacitación sabatina

para los docentes sobre procesos de planeación y la intervención didáctica a través del uso de materiales específicos (INEE, 2018a).

5. Existe poca vinculación y trabajo conjunto entre docentes debido a las condiciones de aislamiento en las que se encuentran

La lejanía entre docentes que laboran en escuelas multigrado dificulta el intercambio de saberes y experiencias para mejorar su práctica pedagógica. Un estudio exploratorio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sobre las prácticas de los docentes de escuelas multigrado y de educación indígena en 30 entidades federativas lo reafirma, pues los propios docentes de escuelas unitarias manifestaron “estrés, angustia y soledad”, debido a que no tienen la posibilidad de compartir con otros lo que hacen ni de recibir una retroalimentación sobre su labor en el aula. No obstante, expresaron que, en general, valoran las reuniones de los Consejos Técnicos de Zona, al considerarlos espacios de intercambio y diálogo con sus pares más experimentados, lo que les permite identificar estrategias útiles para la enseñanza, aunque también señalaron que, debido a la distancia, tienen que invertir tiempo y dinero, por lo que no siempre pueden continuar con su formación (Leyva, Santamaría y Conzuelo, 2018).

En ese sentido, experiencias como el Programa de Aprendizaje en Multigrado (PAM) del estado de Puebla son una muestra de las estrategias de formación continua existentes gracias a los espacios para el trabajo colegiado entre docentes, a los que se les ha denominado microcentro,⁸ *escuelas demostrativas* y *escuelas anfitrionas*. En ellos, se propicia la retroalimentación, el intercambio de experiencias entre docentes y la realización de prácticas de observación entre pares (Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera y Estrada (2016); Leyva y Santamaría, 2019). Otro ejemplo destacado es la iniciativa emprendida entre el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), la Secretaría de Educación del estado de Chiapas (SECH) y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del estado de Chiapas (DIF-Chiapas) para mejorar sus prácticas en escuelas primarias multigrado, pues mediante la Red Pedagógica de Educación Indígena, conformada por docentes, asesores técnicos pedagógicos (ATP), supervisores y jefes de zona, se fomenta el intercambio de métodos, estrategias y técnicas de enseñanza (UNESCO y UNICEF, 2014).

⁸ La denominación de microcentro es frecuentemente empleada para referir espacios de formación entre pares y capacitación a docentes; es el caso de la Escuela Nueva de Colombia y de la Educación Rural Multigrado en Chile. En esta última se establece un microcentro, el cual se define como una instancia pedagógica donde las escuelas rurales próximas se reúnen una vez al mes, con el propósito de generar un espacio de reflexión pedagógica entre los docentes. Su funcionamiento está normado, por lo que los docentes de estas escuelas pueden realizar una reunión técnica pedagógica al mes, es decir, ocho horas mensuales. Al finalizar la reunión se elabora una resolución donde se establecen las fechas de cada encuentro al año. Cada microcentro cuenta con un coordinador, los cuales también tienen reuniones gracias a las Jornadas (Ministerio de Educación de Chile, s. f.).

Directriz 4. Fortalecer la supervisión escolar y el acompañamiento técnico pedagógico a docentes y directivos de escuelas multigrado

1. Los mecanismos de supervisión y acompañamiento son rígidos y no responden a las condiciones geográficas ni a las necesidades de las escuelas multigrado

Los esquemas de zonificación escolar suelen establecerse a partir del tamaño de los grupos y de la matrícula, y no en función del número de escuelas, su ubicación geográfica o la proximidad entre ellas. En el contexto multigrado esto hace más difíciles las labores de supervisión y acompañamiento pedagógico, debido a que dichas figuras pueden tener a su cargo escuelas con gran distancia entre sí.

Este esquema representa una importante fuente de inequidad para las escuelas multigrado, ubicadas en su mayoría en zonas rurales, pues por lo general las supervisiones escolares llegan a tener más de 30 escuelas por contar con una matrícula estudiantil baja, sin tomar en cuenta que se encuentran dispersas geográficamente, mientras que en las zonas urbanas los supervisores tienen a su cargo entre seis y ocho escuelas (INEE, 2018a).

Lo anterior hace aún más complicado que los supervisores y ATP puedan visitar las escuelas y brindar un acompañamiento adecuado. Para enfrentar este problema, en estados como Yucatán y Guanajuato se han realizado acciones de rezonificación a partir de modelos de gestión regional, así como apoyos específicos. Estas entidades también han promovido figuras itinerantes de apoyo a las escuelas multigrado, por ejemplo, Yucatán cuenta con tutores itinerantes externos y enlaces itinerantes para otorgar acompañamiento pedagógico y apoyar en las tareas directivas de índole administrativo que los docentes desarrollan (INEE, 2018a).

2. Existen deficiencias en los programas de formación continua de los supervisores escolares y de los ATP que impiden un adecuado acompañamiento a las escuelas multigrado

Calvo y Meza (2008, p. 186) mencionan que:

la supervisión escolar se desarrolla fundamentalmente con base en los usos y costumbres, más que en procesos formativos que demanda la supervisión (...) tradicionalmente el supervisor escolar se ha formado en la práctica (...) no se tiene antecedente de inducción al puesto mediante cursos o programas de capacitación específicos (...) se ejerce bajo una serie de supuestos sobre competencias para las que no se han instrumentado estrategias de evaluación formales, es decir, es un puesto que se ha ejecutado con base en la experiencia y la intuición.

En 2006 se ofreció un diplomado llamado El Supervisor de Educación Primaria y su Inducción al Puesto, en el que se propuso apoyar el desarrollo académico y administrativo en la escuela primaria de manera más sistemática (Calvo y Meza, 2008). Entonces se planteó de manera explícita la necesidad de la formación específica para las labores de asesoramiento técnico pedagógico y acompañamiento a las escuelas (INEE, 2018a).

Asimismo, en el ciclo escolar 2013-2014 se inició el diplomado Una Supervisión Efectiva para la Mejora del Aprendizaje de Nuestros Alumnos, gracias al cual durante el primer semestre de 2018

hubo más de 18000 supervisores capacitados, sin embargo, no se abordaron problemas relativos al acompañamiento específico de escuelas multigrado (Mendieta, Castro, Priego, y Perales, 2019; INEE, 2017e).

3. Los apoyos institucionales para los supervisores y el personal que desempeña funciones de acompañamiento pedagógico son limitados

El personal de asistencia técnica pedagógica que asiste a las escuelas multigrado es insuficiente, por lo que no es posible ofrecer un acompañamiento sistemático. Igualmente, los supervisores escolares no cuentan con los recursos materiales y tecnológicos ni con instalaciones apropiadas para poder cumplir con sus funciones. Al respecto, se ha señalado que el trabajo de acompañamiento que tienen que desempeñar no corresponde con los apoyos que reciben para atender adecuadamente a las escuelas que tienen a su cargo, lo que limita aún más el desarrollo de sus actividades, entre las que se encuentra el brindar un acompañamiento adecuado a los docentes (INEE, 2017e; Miranda y Cervantes, 2015).

No obstante, existen algunas experiencias que han buscado enfrentar el problema, como lo demuestra el caso de Guanajuato, en donde se proporcionaron vehículos y gasolina para que dos días a la semana se realicen visitas de supervisión a las escuelas (INEE, 2019c).

4. Existe sobrecarga administrativa en el trabajo de los supervisores escolares y en las escuelas que dificultan privilegiar las tareas académicas y de fortalecimiento educativo que requieren las escuelas multigrado

Dadas las características de las escuelas multigrado, que suelen localizarse en zonas de difícil acceso, con una insuficiencia de ATP, carencias de recursos económicos para visitar las escuelas, así como la elevada carga administrativa, la realización de tareas fundamentales relacionadas con el acompañamiento pedagógico y académico se vuelve más compleja para los supervisores escolares.

Como respuesta a estas necesidades, se encontró una iniciativa de supervisión en la zona escolar 83 de educación preescolar en el estado de Puebla, con 13 jardines de niños, 10 de los cuales son multigrado. A partir del liderazgo de una supervisora, se han emprendido diversas acciones, entre las que se encuentran la creación de redes y el establecimiento de espacios de trabajo colaborativo, coordinados por líderes académicos,⁹ con la finalidad de elaborar propuestas de distinta índole y de revisar temas que serán presentados en las reuniones del Consejo Técnico de Zona. Entre los resultados de estos esfuerzos, se encuentra el desarrollo de un taller con padres y madres de familia y estudiantes para elaborar el reglamento escolar. De igual forma, esta supervisión desarrolla diversos mecanismos para apoyar las tareas administrativas que como directoras encargadas llevan a cabo docentes de preescolares multigrado, y sin duda la simplificación administrativa es un clamor vigente (Sandoval y Lyons, 2015).

⁹ Estos líderes académicos, denominados así por la supervisora, son docentes que han permanecido en la zona escolar (a pesar de que ésta tiene alta movilidad de personal), cuentan con experiencia y disposición para asesorar y tutorar a los nuevos docentes, además de apoyar su pronta incorporación a los proyectos de la zona escolar (Sandoval y Lyons, 2015).

Asimismo, como parte de las acciones para acompañar a los docentes de reciente ingreso a la docencia durante los primeros dos años de servicio para ratificar los perfiles pertinentes y otorgar la permanencia en el servicio, se implementó la tutoría a los docentes noveles, la cual no se ha generalizado en todos los estados, además de que algunos carecen de las competencias pedagógicas y la experiencia para brindar el apoyo (INEE, 2018a).

Directriz 5. Desarrollar procesos de gestión escolar que respondan a las necesidades del modelo educativo multigrado

1. Los mecanismos de gestión escolar establecidos por la política educativa actual muestran importantes vacíos en la atención a las escuelas multigrado

La política educativa en México ha impulsado varias acciones con las que busca fortalecer la gestión escolar en la educación básica. Sus instrumentos centrales son el Acuerdo 717 y la estrategia La Escuela al Centro; el primero de ellos establece las normas que deberán seguir las AEL y las autoridades municipales para formular iniciativas, proyectos y estrategias destinados a fortalecer la gestión de las escuelas de educación básica (SEP, 2014). Sin embargo, no plantea una atención específica a las escuelas multigrado, lo cual hubiera advertido sobre la necesidad de tomar en cuenta las particularidades de este tipo de organización escolar.

Por su parte, la estrategia La Escuela al Centro (que articula lo establecido en el citado Acuerdo) busca fortalecer la autonomía de gestión escolar, ubicar a las escuelas en el centro del sistema educativo, dotarlas de capacidades y dar apoyos administrativos para la gestión de sus funciones. Dicha estrategia plantea seis líneas de acción¹⁰ (SEP, 2018c), pero sólo dos benefician a las escuelas multigrado (fortalecimiento del acompañamiento a las escuelas y recursos directos a la escuela). En la línea de acción "Fortalecimiento del acompañamiento a las escuelas", los lineamientos de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) señalan que las escuelas de organización incompleta elaboran conjuntamente la planeación de la Ruta de Mejora Escolar (RME) para atender las prioridades educativas, adecuando su implementación a las necesidades y contextos específicos (DOF, 2017f).

Los recursos directos a la escuela son entregados mediante los programas Escuelas de Tiempo Completo y de la Reforma Educativa. De éstos, sólo el primero considera de manera explícita a las escuelas multigrado como parte de su población objetivo, mientras que en el segundo los criterios preferentes permiten que sean beneficiarias, debido a que hacen referencia a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, alta y muy alta marginación o en contextos de riesgo social que presenten bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar (DOF, 2019d; SEP, 2017a).

¹⁰ Las seis líneas de acción de la estrategia La Escuela al Centro son: 1) escuelas como comunidad de aprendizaje; 2) recursos directos para las escuelas; 3) fortalecimiento del acompañamiento a las escuelas; 4) ambientes de convivencia escolar armónicos; 5) mayor tiempo para el aprendizaje, y 6) participación social.

Lo antes señalado permite observar que la mayoría de las acciones gubernamentales orientadas a fortalecer la gestión escolar está diseñada desde un enfoque de escuela graduada, y no atiende las necesidades específicas de las escuelas multigrado (INEE, 2019c).

2. Las escuelas multigrado concentran condiciones de infraestructura y servicios básicos de conectividad y equipamiento precarios, y tienen menos espacios de apoyo académico

Diversos estudios documentan que la infraestructura y el equipamiento educativos existentes ignoran las necesidades específicas de los grupos multigrado. Estas escuelas, que atienden a poblaciones pequeñas, remotas y empobrecidas, trabajan en las peores condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales educativos (Estrada, 2015).

Para el caso mexicano, las principales carencias en infraestructura se relacionan con espacios educativos suficientes para los estudiantes, sobre todo aquellos destinados a actividades de apoyo a la enseñanza, como bibliotecas escolares, aulas de medios y salones de usos múltiples (INEE, 2007, 2016e, 2017e, 2018a y 2019e). La información de la ECEA 2014 muestra que, a nivel nacional, 25% de las primarias y 30.9% de las primarias no multigrado cuentan con aula de medios, mientras que 2.9% de primarias indígenas multigrado y 6.5% de las generales multigrado disponen de dicho espacio.

Lo mismo ocurre en el caso de la biblioteca escolar. A nivel nacional, 43.3% de las primarias y 46.4% de las primarias generales no multigrado cuentan con dicho espacio escolar. En contraste, la proporción que recae en las escuelas multigrado es de solamente 34.8% de generales multigrado y 22.1% de indígenas multigrado. Por otra parte, el salón de usos múltiples se encuentra presente en 16.7% de las escuelas a nivel nacional, mientras que sólo 9.1% de las escuelas multigrado dispone de dicho espacio.

En cuanto a las acciones de atención para apoyar a los estudiantes en situación de rezago o abandono escolar, también se observan brechas entre los tipos de escuela. A nivel nacional, 16.3% de las escuelas envía a los estudiantes a otras instituciones para que reciban atención específica; el porcentaje se reduce de manera significativa en las escuelas comunitarias (3.2%); indígenas multigrado (1.5%); indígenas no multigrado (2.1%) y generales multigrado (3.9%). La disposición del servicio de conectividad en las escuelas primarias es muy variada y depende de muchos factores que la comunidad escolar pueda disfrutar y hacer uso de ella; éstos incluyen la existencia de energía eléctrica y la infraestructura necesaria. A nivel nacional, se observa que 43.1% de las escuelas cuenta con internet, pero en sólo 23.3% está disponible para toda la comunidad escolar (docentes, directivos y estudiantes), proporción que disminuye considerablemente en centros escolares de carácter indígena multigrado (5.7%) y general multigrado (10.7%) (INEE, 2016e).

Una gran proporción de las escuelas a nivel nacional (57.0%) no cuenta con conectividad a internet. Dicha situación se agrava en las escuelas comunitarias (98.3%) y generales multigrado (84.9%). Esto se traduce en el incumplimiento del Acuerdo 592, en el cual se establece la importancia del desarrollo de habilidades digitales para la vida en la sociedad de la información (INEE, 2016e).

Frente a este problema, países como España, Chile, Colombia y Costa Rica muestran que resulta favorable promover la unión de centros escolares con una buena dotación de espacios físicos, material didáctico y medios de transporte, con el propósito de otorgar una educación de calidad a alumnos que viven en zonas más aisladas (INEE y Fundación Este País, s. f.; SEP, 2017c; Morales, 2013).

Al respecto, algunos autores mencionan que los modelos de resolución de la dispersión geográfica de la educación rural no deben responder a una propuesta universal basada en la economía, sino que deben construirse de acuerdo con los procesos históricos y sociales de cada realidad nacional. Por ello, resulta importante enfatizar que las escuelas en las cuales se congrega a estudiantes de distintas localidades pequeñas y próximas constituyen una de muchas opciones para asegurar una educación de calidad en contextos multigrado, pero requieren de estudios de factibilidad y medidas que compensen retirar la única institución que muchas veces existe en estas poblaciones (Arteaga, Williamson, Berrouet y Segundo, 2017).

3. Los estudiantes de escuelas multigrado tienen menos acceso a docentes que impartan lengua extranjera, educación física y educación artística así como a servicios de educación especial

En las escuelas multigrado es donde existe más carencia de personal que pueda apoyar las actividades de Educación Física, Educación Artística, enseñanza de las tecnologías o Inglés (Juárez, 2013; INEE, 2019g), a pesar de que son asignaturas que tienen carga horaria en el currículo vigente (DOF, 2011a). Los datos obtenidos en la ECEA 2014 revelan los déficits de personal adicional a los docentes de grupo que presentan las diferentes modalidades de escuelas primarias, los cuales alcanzan su estado más crítico en las escuelas multigrado.

Otro problema es la mayor carencia de apoyo en las primarias multigrado para atender a estudiantes con alguna discapacidad o necesidades educativas especiales, ya que a nivel nacional 34% de las primarias del país cuenta con personal especializado para apoyar su atención, pero sólo 9.9% de las primarias generales multigrado y 3.0% de las primarias indígenas multigrado cuentan con ese tipo de personal. Las brechas también se pueden observar respecto al número de docentes que reciben asesoría sobre cómo apoyar a los estudiantes con discapacidad, en el caso de primarias multigrado indígenas y generales el porcentaje es de 19.1% y 19.7%, respectivamente, y para el caso de las primarias no multigrado indígenas y generales el porcentaje asciende a 42.9% y 39.8% (INEE, 2018b).

En ese mismo sentido apuntan los resultados de ECEA 2017. Los preescolares del país carecen de infraestructura para el desplazamiento de estudiantes con discapacidades de movilidad, sólo el 2.1% cuenta con puertas amplias, andadores y rampas para el acceso y circulación, lo cual es aún menor en los preescolares unitarios indígenas (0.2%) y generales (1.8%). Esta situación puede generar que niñas y niños con discapacidad motriz no acudan al preescolar, y que los docentes enfrenten obstáculos para cumplir con su labor (INEE, 2019b).

Asimismo, la ECEA 2017¹¹ muestra que 50.6% de los preescolares del país donde hay alumnos con discapacidad no cuentan con personal especializado para su atención, situación que se agrava en el caso de las escuelas unidocentes indígenas y generales, ya que 100% y 77%, respectivamente, se encontraba en esa situación.

4. La alta rotación del personal de escuelas multigrado afecta la continuidad de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de proyectos de mejora escolar

Diferentes estudios han señalado que uno de los principales problemas de las escuelas multigrado es el cambio de maestros durante el ciclo escolar (Ezpeleta, 1997; Weiss, 2007; Juárez, 2013). Algunas de las razones del alto nivel de rotación es que los maestros consideran que no cuentan con apoyos económicos suficientes, ni condiciones de vivienda y alimentación dignas.¹² Dicha situación exige a las autoridades escolares que en cada ciclo escolar formen a nuevos maestros, lo cual trae como consecuencia que no se puedan aprovechar los conocimientos y experiencias de los docentes que ya han trabajado en multigrado (INEE, 2018a).

A la alta rotación de docentes hay que agregar el tiempo que tiene que transcurrir para su sustitución. Los datos de la ECEA 2014 muestran que existe una brecha significativa en el tiempo de sustitución de docentes. En las primarias generales ocurre en un lapso de una semana o menos, mientras que en las escuelas generales multigrado ocurre en dos o tres semanas.

A nivel nacional, se han desarrollado esfuerzos para alentar la permanencia de los docentes en las escuelas multigrado. En 1998 se creó el componente Reconocimiento al Desempeño Docente que buscaba frenar la alta movilidad de los profesores en comunidades marginadas por medio de una cantidad fija mensual de 1 450 pesos durante los 12 meses del calendario escolar. Considerando que los recursos de dicho programa son asignados a las escuelas, cabe señalar que éstos podrán retirarse cuando se presenten algunas de estas situaciones: el docente no cumpla con los términos del convenio signado;¹³ la escuela se encuentre temporalmente sin maestro, el docente deje de desempeñar la función por cambio de adscripción, abandono o licencia (DOF, 2003; 2005; 2006, y 2009).

En algunos estados se reactivó dicho estímulo y las convocatorias quedaron a cargo de las autoridades educativas estatales (AEE). Éstas se emiten cada ciclo escolar, y sus características son las siguientes: bases (tipos de instituciones educativas que pueden ser seleccionadas); perfil del docente que puede participar (adsrito a escuelas primarias rurales), y los montos (se definen en función del grado de marginalidad de las localidades; los periodos de pago son distintos en cada entidad) (SFP, 2002; IEEPO, 2016; SEG, 2017).

¹¹ Tipos de servicio representados por la muestra: comunitarias, administradas por el CONAFE; indígenas unidocentes, un solo docente atiende a toda la escuela; indígenas no unidocentes, hay dos o más docentes en la escuela; generales unidocentes, una educadora atiende a toda la escuela; generales no unidocentes, dos o más educadoras atienden a la población escolar.

¹² Los bajos salarios regularmente están asociados a un pobre rendimiento (Santibáñez, 2002).

¹³ Los docentes firman un Convenio con la Secretaría Pública del Estado o su equivalente, a través de la Unidad Coordinadora Estatal del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial, por el que se comprometen a permanecer por lo menos un ciclo escolar completo, cumplir con el calendario y horario correspondientes y realizar, durante 9 horas adicionales por semana, actividades con alumnas, alumnos, madres y padres de familia y ATP.

Otra de las acciones implementadas es el Programa Arraigo del Maestro en el Medio Rural. La Secretaría de Educación Pública Federal, por medio de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), entregó como Reglas de Operación el documento denominado “Criterios para la asignación de la compensación al personal adscrito a escuelas ubicadas en comunidades pequeñas y dispersas” (Tecso, 2018), que, a partir del 2015, forma parte de los recursos presupuestales del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE). Este programa está dirigido a docentes adscritos a escuelas unitarias o bidocentes de educación primaria general e indígena en zonas de marginación extrema. La compensación es asignada al centro de trabajo de la comunidad. El docente debe elaborar proyectos de desarrollo comunitario y actividades extraclase.

Por lo que respecta al tema de salarios, en México los tabuladores de sueldos del personal docente homologado son más bajos para zonas rurales, situación que actúa en contra de la permanencia de los profesores en tales contextos. Contrario a ello, a nivel regional existen acciones orientadas a otorgar un pago adicional por dar clases en un contexto rural, entre ellas, los casos de Bolivia y Chile. Ser docente en Bolivia en una escuela rural se traduce en un aumento de 20.0% en el salario inicial en relación con la remuneración que se percibe en una escuela urbana (PREAL, 2011). Para el caso de Chile, la Ley 20903 señala que los profesionales que se desempeñen en establecimientos que se encuentren ubicados en zonas rurales, y tengan una concentración de alumnos prioritarios¹⁴ inferior a 60.0% y mayor o igual a 45.0% tendrán derecho a una asignación igual a 10.0% de su respectiva asignación de tramo.¹⁵

5. El tiempo dedicado a la enseñanza y al cumplimiento del calendario escolar en las escuelas multigrado se ve afectados por la atención de tareas administrativas que realizan los docentes

Prácticamente en todas las escuelas multigrado existen directores con grupo a cargo, como lo muestra la ECEA. Dicha condición afecta el tiempo destinado a las actividades de enseñanza, pues el docente requiere tiempo para realizar las tareas relacionadas con la organización y la gestión de los recursos de la escuela (Ezpeleta y Weiss, 2002, citado en Popoca, 2014; SEP, 2001).

De acuerdo con ECEA 2014, el porcentaje de primarias en las que hubo suspensión de labores por razones distintas a las oficiales presenta la siguiente variación: 42.7% en comunitarias, 37.4% en primarias generales multigrado y 35.9% en indígenas multigrado, proporción que disminuye en las escuelas generales no multigrado (21.4%) e indígenas no multigrado (35.0%).

La suspensión de labores se traduce en un obstáculo para que los estudiantes puedan aprender. Dicha situación se debe a que muchas de las escuelas son unitarias y, en caso de alguna incidencia de personal, deben suspender labores por completo.

Las obligaciones administrativas de los docentes de las escuelas multigrado impiden que impartan clases de manera regular, ya que quedan sometidas a las regulaciones propias de las escuelas de organización completa (INEE, 2019c y Ezpeleta, 1997, citado en Santos, 2011).

¹⁴ De acuerdo con el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2019), los alumnos prioritarios son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

¹⁵ En Chile la asignación de tramo considera tres categorías: profesional avanzado, experto I y experto II.

6. Los mecanismos institucionales para promover la participación efectiva de padres de familia y otros actores de la comunidad no consideran de manera suficiente las características de las escuelas multigrado

En esta línea de intervención, la estrategia La Escuela al Centro busca fomentar la participación de padres de familia en la mejora de las condiciones escolares para favorecer el aprendizaje de sus hijos mediante los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) (INEE, 2018a). Si bien los criterios para la conformación de los CEPS se flexibilizaron con la publicación de los Acuerdos números 02/05/16 y 08/08/17¹⁶ (DOF, 2016a; DOF, 2017a) para escuelas indígenas, comunitarias y migrantes, diversas investigaciones mencionan que los canales de participación social son poco pertinentes, pues no recuperan sus formas organizativas para la toma de decisiones y la acción colectiva de las comunidades, es decir, sus experiencias no han sido aprovechadas para la instalación de dichos consejos en sus localidades.

Así, los CEPS parecen priorizar más una lógica de contraloría social que factores asociados a la autonomía escolar, fomentando la existencia de mecanismos que sólo simulan la participación (INEE, 2019e; Zurita, 2010, y 2013). Por lo anterior, quizá sería más deseable fortalecer los mecanismos de participación social existentes, como las asociaciones de padres de familia, y aprovecharlos al máximo, reconociendo las particularidades históricas y culturales de los contextos a los que van dirigidas las políticas de participación social (Martínez, Bracho, y Martínez, 2007; Perales, 2014).

La ECEA (2014) señala información sobre la falta de apoyo por parte de los padres de familia de los estudiantes en situación de rezago o de abandono escolar, el cual se reporta en el 73.7% de las primarias del país, y la mayor incidencia la presentan las primarias generales no multigrado (85.7%), en contrapunto las comunitarias (47.4%) e indígena multigrado (55.7%) tienen los niveles más bajos, lo cual reafirma el capital social que existe en sus comunidades.

En este escenario, la compleja diversidad de fenómenos que encierra la participación se multiplica todavía más por el nivel o la modalidad del servicio educativo (general, indígena, técnica), la cantidad de matrícula, el tipo de escuela (multigrado, bidocente, unitaria) y el turno (Zurita, 2013). Por ello, generar estrategias a fin de capacitar a los padres de familia es fundamental para que su participación sea efectiva.

En el caso de los servicios del CONAFE, las Asociaciones Promotoras de Educación Comunitaria (APEC) están conformadas por padres de familia que son responsables de que los servicios se establezcan y permanezcan en las comunidades, con lo que participan en los procesos de aprendizaje y de gestión escolar. Es relevante mencionar que la participación de sus miembros no sólo es deseable sino necesaria, incluso en actividades pedagógicas, a diferencia de lo que se espera de los CEPS (INEE, 2017b).

¹⁶ El artículo 7º de ambos acuerdos a la letra señala: "Atendiendo a sus características, las escuelas de educación indígena; las escuelas de educación comunitaria; las escuelas instaladas en casas hogar y orfanatos; las escuelas para niños y niñas de familias migrantes y jornaleros; las escuelas instaladas en centros penitenciarios; y las escuelas de educación especial que impartan educación básica, podrán constituir su Consejo Escolar de Participación Social en la Educación. En estos casos, el Consejo se conformará por un profesor, por integrantes de la sociedad civil interesados en apoyar dicha instancia de participación social y, de ser posible, al menos dos padres de familia".

Anexo 2

La acción pública en educación multigrado

La educación multigrado tuvo notoriedad en la política educativa nacional de 1920 a 1930; la acción más emblemática de este periodo fue la Escuela Rural Mexicana, en la cual destacaba el interés de vincular el trabajo de las escuelas multigrado a proyectos comunitarios, pero también es un hecho que existió poca atención a los procesos particulares de enseñanza académica en este tipo de escuelas. Asimismo, a la reglamentación de la primaria de seis grados (1934) prosiguió la conformación de un programa educativo nacional uniforme para todas las escuelas, rurales y urbanas, de organización completa y multigrado, enfoque que perdura hasta nuestros días. Adicionalmente, merece mención la iniciativa (difundida en los años sesenta) del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio de incorporar a su biblioteca y difundir entre los maestros publicaciones sobre las escuelas rurales unitarias (Weiss, 2007).

En este apartado se muestran las acciones en materia de política pública desarrolladas a partir de los años setenta hasta la fecha, que de forma directa o de manera tangencial han considerado como objetivo apoyar a las escuelas multigrado. También se incluyen tres experiencias internacionales en educación multigrado y se concluye con la presentación de recomendaciones para mejorar la educación multigrado identificadas en evaluaciones, investigaciones y diferentes trabajos académicos. En las últimas cinco décadas destaca la creación y vigencia del CONAFE para ofrecer servicios de educación comunitaria que desde sus inicios se han planteado un modelo multigrado. Asimismo, tiene relevancia la Propuesta Educativa Multigrado (2002-2007), que aún con su breve periodo de existencia se constituyó en un referente para las iniciativas estatales llevadas a cabo. Se integran también los programas educativos que han buscado atender necesidades de los servicios educativos dirigidos a las poblaciones escolares en condiciones de mayor vulnerabilidad, los cuales han hecho parte de su población objetivo a las escuelas multigrado, de manera expresa o indirecta.

El CONAFE se creó en 1971 con la finalidad de brindar educación a la población de zonas rurales aisladas, de alto grado de marginación y pobreza, por medio de una propuesta pedagógica multigrado específica. Para ello desarrolló la serie Dialogar y Descubrir, así como el Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI) y la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM), los cuales se fusionaron posteriormente en el Modelo Comunitario de Educación Inicial y Básica para Población Indígena y Migrante (MCEIYBPIM), y finalmente en el Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena (Mendieta, Castro, Priego y Perales, 2019). La serie incluyó varios materiales dirigidos a los instructores comunitarios, actualmente llamados líderes para la educación comunitaria (LEC), a fin de orientarlos para implementar la enseñanza en grupos multigrado. Dialogar y Descubrir incluyó fichas y cuadernos de trabajo para los estudiantes. Los proyectos, modalidades y modelos, dirigidos a población indígena y migrante, se acompañaron con metodologías y materiales específicos para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la niñez, a la cual buscaban dar una respuesta pedagógica más pertinente.

En 2016 el CONAFE replantea su propuesta pedagógica y pone en marcha el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), el cual plantea:

la modificación del factor fundamental que define la práctica docente, es decir, el modo como se relaciona el docente con el alumno frente a cada situación concreta de aprendizaje: establecer relaciones directas de diálogo y colaboración, en vez de hacerlo de manera impersonal. Sólo así es posible asegurar el compromiso de aprender y adquirir la capacidad para aprender a aprender de manera autónoma” (CONAFE, 2011, pp. 32-33).

Este nuevo modelo se encuentra en sus primeros años de implementación, sin embargo, ya se distinguen aspectos a resolver en lo relativo a su pertinencia educativa para las diferentes poblaciones (mestiza, indígena y migrante) que reciben educación comunitaria, así como en materia de formación de las figuras educativas para el entendimiento y la apropiación de la nueva propuesta, sin dejar de lado la tarea de resolver la alta deserción de los LEC (López, 2019).

Durante los años setenta y principios de los ochenta se emprendieron diversas acciones para dar atención educativa a niñez de localidades rurales y dispersas. Entre ellas destacan aquellas que buscan generar esquemas de asistencia a servicios escolares de organización completa. Por un lado, se impulsó el establecimiento de albergues escolares indígenas y de “casas escuela” en poblados rurales más grandes, a efecto de que la niñez de localidades dispersas sin servicios educativos fuera movilizad a estos albergues y casas, y pudiera asistir a escuelas primarias de organización completa. El proyecto de “casas escuela” fue uno de los principales instrumentos del Programa Primaria para todos los Niños. En este periodo, destaca el Programa de Primaria Rural Completa, ya que incluyó la asignación de más docentes a las escuelas unitarias a fin de que pudieran ofrecer la primaria completa y la actualización en técnicas didácticas para la enseñanza simultánea a estudiantes de diferentes grados, así como materiales didácticos que apoyaran esta tarea (Weiss, 2007).

Con la finalidad de combatir el rezago educativo en las zonas rurales e indígenas del país, a principios de los noventa se implementaron cinco programas compensatorios¹ financiados por el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por medio de los cuales se brindó capacitación a los docentes, directivos y supervisores, se dotó de materiales educativos tanto a los estudiantes como a los docentes, se construyeron y rehabilitaron escuelas y se buscó fomentar el arraigo docente (Chaves y Ramírez, 2006; Fajardo, 2016; López, 2019).

¹ Durante el ciclo escolar 1991-1992 se estableció el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) con el fin de apoyar la educación primaria regular, rural e indígena en cuatro estados: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. El programa concluyó en 1997 y fue financiado hasta el año 2000 por el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB). En el ciclo escolar 1994-1995 se implementó el PAREB en diez estados: Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán. En 1995 inició el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), que apoya la educación inicial, preescolar y primaria, así como la educación para adultos. Atiende a escuelas regulares, rurales e indígenas en diez estados: Chihuahua, Coahuila, Colima, México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas. Actualmente los servicios de educación comunitaria rural de preescolar y primaria que opera el CONAFE en 23 estados se apoyan en el PIARE. En 1981 se implementó el Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI) con el objetivo de mejorar el aprovechamiento en la educación primaria; desde 1993 fue operado por CONAFE en diez estados: Chiapas, México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Yucatán. Hasta el año 2000 recibió recursos a través del PAREB. En 1992 el CONAFE se hizo cargo de operar el Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja (PAED). Al principio funcionó en cien escuelas con mayor desventaja en 17 estados, después se distribuyeron útiles y mobiliario a escuelas de siete estados: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Morelos, Nuevo León, Tamaulipas y Tlaxcala, en donde no participaban los programas PARE, PAREB y PIARE. En 1997 formó parte del PIARE. Asimismo, como parte del PIARE se implementó en algunos estados el Programa Arraigo del Maestro en el Medio Rural, con el objetivo de abatir el rezago educativo en escuelas primarias multigrado ubicadas en zonas rurales y reducir la alta movilidad de los docentes (Fajardo, 2016).

Los resultados de la evaluación de los programas compensatorios en 2008 reconocen que, en general, mejoraron las condiciones de las escuelas multigrado (López, 2019). No obstante, en 2012 el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) señaló que no existen estudios que muestren en qué medida sus líneas de acción y componentes lograron los propósitos que perseguían (INEE, 2017e). Algunos apoyos de estos programas continúan vigentes, tales como: la entrega de útiles escolares, el otorgamiento de becas, la mejora de las condiciones físicas de las escuelas, la entrega de mobiliario, equipo y materiales, y el arraigo docente. Ejemplo de este último es el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), el cual contiene una estrategia para dar continuidad al programa para el arraigo que busca la permanencia de los docentes en escuelas multigrado (López, 2019).

Por otra parte, en 1997 se hizo una reforma curricular mediante el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), por medio del cual se consideraron las asignaturas regionales I y II para la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, que fueron aprovechadas por las Escuelas Normales de algunos estados para colocar el tema de multigrado (INEE, 2017e). Estas asignaturas regionales se encuentran vigentes en los programas de formación docente en preescolar y primaria, y con ello la posibilidad de incorporar en ellas el tema de formación para la educación multigrado.

Además, el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), cuyos antecedentes datan de 1981, desarrolló propuestas pedagógicas específicas para educación multigrado a efectos de ofrecer una atención que considerara las condiciones de movilidad y diversidad cultural de la niñez migrante. Para ello, se elaboraron guías del docente por ciclos (primero, segundo y tercero) en Matemáticas, Español y el Medio Ambiente Natural y Social, así como ficheros con actividades para educación primaria en esas mismas materias para los ciclos segundo y tercero.

En 2002, a partir de analizar y recuperar la experiencia del CONAFE, particularmente de la serie Dialogar y Descubrir, así como de algunas entidades (Veracruz, Guanajuato, Hidalgo, Durango y Michoacán), se inició el proceso de diseño de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM), que culminó en 2005, y se implementó como parte de la política nacional hasta 2007. Dentro de los elementos principales de la PEM destacan dos: el primero, la reorganización de la enseñanza en tres ciclos, en lugar de seis grados: primer ciclo (primero y segundo grados), segundo ciclo (tercero y cuarto grados) y tercer ciclo (quinto y sexto grados), y el segundo, el trabajo en temas comunes con actividades diferenciadas por ciclo y diversas metodologías sugeridas para los docentes. La propuesta consideraba el aprendizaje del español como eje transversal en todas las asignaturas, y también incluía materiales educativos tanto para el docente como para el estudiante por medio de los cuales se apoyaba el aprendizaje autónomo. Algunas de las recomendaciones que en su momento se plantearon para su mejora fueron: la concreción de la educación intercultural, la elaboración de una versión para educación indígena que considere la lengua indígena como asignatura, el desarrollo de propuestas sobre lo que el docente puede hacer con alumnos que cursan por segundo año determinado ciclo, el mejoramiento constante de los materiales educativos y subirlos a una página web, entre otras (Weiss, 2007).

Por otro lado, a partir de la revisión de los programas presupuestarios vigentes, se identificó que actualmente tres consideran de manera explícita a las escuelas multigrado (Programa Escuelas de Tiempo Completo, Programa de Apoyo a la Educación Indígena y Programa Escuelas al CIEEN); los

demás pueden ser susceptibles de atención debido a que están destinados a población en situación de vulnerabilidad, a escuelas indígenas o centros escolares ubicados en zonas de alta y muy alta marginación (tabla 2.1a), sin embargo, ninguno de ellos muestra que sus componentes tengan una adaptación particular para las escuelas multigrado en materia de gestión escolar, infraestructura y mobiliario, materiales educativos o apoyo técnico, entre otros aspectos sobre los cuales estas escuelas requieren respuestas específicas.

Tabla 2.1a. Programas presupuestarios vigentes de apoyo a escuelas multigrado

Programa	Fecha de inicio	¿Cómo se incluye a las escuelas multigrado?	Componentes de atención
Programa Escuelas de Tiempo Completo	2007	Indica que la población objetivo son escuelas públicas de educación básica en todos sus niveles y modalidades con un solo turno que preferentemente ofrezcan educación primaria y telesecundaria (incluidas las escuelas indígenas, multigrado, así como los servicios para población migrante y de educación especial) (DOF, 2014c y 2019d).	Apoyo financiero Gestión escolar Alimentación
Programa de Apoyo a la Educación Indígena	2013	Casa y Comedor del Niño Indígena. Se dará prioridad a las solicitudes, conforme a los siguientes criterios: Provenzan de comunidades que no cuenten con servicios educativos o donde los servicios educativos sean de organización incompleta o multigrado (DOF, 2014b y 2017d).	Mobiliario y equipo Apoyo financiero Alimentación Útiles escolares
Programa Nacional de Becas	2014	No indica explícitamente a la población de escuelas multigrado, pero se señala que para el caso del CONAFE, las becas serán asignadas a niñas, niños y adolescentes que habitan en localidades rurales dispersas preferentemente con alto y muy alto grado de marginación o rezago social, o bien niñas, niños y adolescentes que padezcan algún tipo de discapacidad y asistan a un centro escolar (DOF, 2019a).	Apoyo financiero Materiales educativos Gestión escolar Accesibilidad
Programa para la Inclusión y Equidad Educativa	2014	Para el fortalecimiento de las escuelas unitarias y multigrado mediante estrategias de equidad que contribuyan a reducir las brechas de acceso a la educación, a través de una amplia perspectiva de inclusión (DOF, 2013c). Educación Básica. Tipo educativo que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, incluyendo la indígena y la especial, así como los servicios de educación multigrado, migrante y telesecundaria (DOF, 2014d y 2015c). Para 2017 y 2018, se indica atención de la población en contexto de vulnerabilidad y a centros de educación indígena y migrante.	Mobiliario y equipo Infraestructura Apoyo técnico Apoyo financiero Materiales educativos Gestión escolar Accesibilidad ¹
Programa de la Reforma Educativa	2014	No indica puntualmente la atención a escuelas multigrado, pero da atención a escuelas que presentan mayor rezago en sus condiciones de infraestructura física y de equipamiento o que estén ubicadas preferentemente en localidades de alta y muy alta marginación (DOF, 2018g).	Mobiliario y equipo Infraestructura Apoyo técnico Apoyo financiero Materiales educativos Gestión escolar
Programa Escuelas al CIEEN	2015	Señala que su población objetivo son escuelas Públicas de Educación Básica de un solo turno, en todos sus niveles y servicios educativos, que cumplan preferentemente con ser escuelas de educación indígena o multigrado (DOF, 2018f).	Mobiliario y equipo Infraestructura Apoyo técnico Apoyo financiero Materiales educativos Gestión escolar Accesibilidad

¹ Accesibilidad entendida como las adecuaciones en materia de infraestructura para que los alumnos que presenten alguna discapacidad puedan acceder al centro escolar sin ningún problema.

Fuente: elaboración propia a partir de las Reglas de Operación de diferentes años de cada uno de los programas presupuestarios.

Experiencias internacionales en educación multigrado

En el plano internacional existe un amplio registro de trabajos emprendidos por diferentes países² en torno a la educación multigrado, en los cuales destacan las intervenciones e innovaciones enfocadas al desarrollo de materiales educativos para docentes y estudiantes; metodologías y estrategias; formación continua de docentes e incentivos laborales, entre otros.

La tabla 2.2a muestra los aspectos relevantes de las experiencias de Colombia, Costa Rica y Finlandia. La primera corresponde a la Escuela Nueva de Colombia (EN), que se ha constituido en un referente internacional sobre cuya configuración resulta interesante considerar que “EN se ha moldeado en un proceso prolongado y muy particular [...] Además, el gobierno ha proporcionado las condiciones políticas necesarias [...] A EN le tomó 10 años de experimentación en el terreno y luego otros 10 años entre su constitución oficial como programa (1975) y su adopción como política educativa nacional (1985)” (Torres, s. f.). Por otra parte, diversos estudios señalan sus fortalezas, al tiempo que indican retos que subsisten en la pertinencia de los materiales educativos, en la cobertura y en la calidad de la capacitación docente (Torres, 1992).

Como se puede apreciar, las experiencias internacionales coinciden en abordar aspectos estratégicos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje en multigrado, tales como: adaptaciones curriculares o diseño de programas de estudio; formación y capacitación docente; elaboración de materiales educativos para docentes y estudiantes; acompañamiento pedagógico por medio de figuras itinerantes o de otro tipo; gestión escolar, e innovaciones didácticas.

² Algunos de los países que registran intervenciones para mejorar la educación multigrado son: España, Francia, Portugal, Australia, India, Nepal, Inglaterra, Irlanda, Finlandia, El Salvador, Panamá, Nicaragua, Cuba, Perú, Colombia y Costa Rica.

Tabla 2.2a. Experiencias internacionales en educación multigrado

	Aspectos relevantes
Programa Escuela Nueva de Colombia (Colombia)	Intervención dirigida a la educación primaria rural que considera cuatro componentes: · <i>Curricular</i>. Su marco es la pedagogía activa; promueve arreglos flexibles para combinar el trabajo grupal, en equipo e individual, según resulte conveniente; se dispone de materiales para el autoaprendizaje, y plantea estrategias como Rincones de Trabajo, el Cuaderno Viajero y el Huerto Escolar. La metodología combina la directividad y la autonomía en el proceso de aprendizaje. · <i>Capacitación docente</i>. Toma en cuenta talleres iniciales y acciones de formación continua. Los primeros muestran las metodologías de multigrado a los docentes, mientras que la actualización y el perfeccionamiento docente son para compartir experiencia y realizar prácticas de observación entre pares, lo cual ocurre en Microcentros y Escuelas Demostrativas. · <i>Administrativo</i>. Se sustenta en comités de trabajo formados por estudiantes para que tomen la responsabilidad en el manejo de tienda cooperativa, la biblioteca y la resolución de conflictos, entre otros. · <i>Relación escuela-comunidad</i>. Implica la vinculación de contenidos escolares con el contexto social, con el uso, por ejemplo, de la ficha familiar, el calendario agrícola y el croquis de la localidad. Incluye acciones de apoyo al desarrollo local, como Escuela y Café, donde se analiza la producción y la venta del producto y se enseñan estrategias para su siembra y cuidado. Otro aspecto importante de EN es la facilidad de vivienda a docentes dentro de la escuela. La política inició con apoyo de la UNESCO, el Banco Mundial y el UNICEF.
Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMED) (Costa Rica)	Modelo para escuelas primarias unidocentes, cuya evolución tuvo tres fases: · <i>Desarrollo de estudios y capacitación a maestros</i> de escuelas unidocentes, para adecuar el currículo al contexto sociocultural de las comunidades (1991-1993). · <i>Implementación del Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes</i>, con los componentes de formación y capacitación docente; dotación de materiales y equipo de aprendizaje; desarrollo de programas, fichas y textos educativos, e infraestructura y mobiliario. Además, se puso en marcha el Plan piloto Escuelas Demostrativas (1994-1988). · Se crea Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica (NERUC), de la cual emergen las Escuelas Líderes Unidocentes, quienes diseñan su Proyecto Educativo Institucional junto con la comunidad educativa y a partir de un diagnóstico de necesidades (1989-2007). NERUC da lugar en 2001 al Programa Nacional de Escuelas Unidocentes (PRONEU), el cual definió el modelo pedagógico de las escuelas unidocentes hasta 2007, cuando una reestructuración en el Ministerio de Educación Pública lo eliminó.
Modelo rural finlandés (Finlandia)	Modelo para escuelas primarias y secundarias rurales, que incluye acciones específicas para multigrado, entre las que destacan: · <i>Fortalecimiento a la labor de enseñanza del docente</i> a través de asistentes escolares, padres de familia que —generalmente— reciben preparación pedagógica. · <i>Estrategias para dotar de una estructura laboral completa</i> mediante docentes itinerantes de asignaturas especiales y un director de una escuela de organización completa, que asume las funciones directivas de escuelas multigrado próximas. · <i>Priorización de los primeros grados</i>, a los cuales se les asignan los maestros más experimentados. · <i>Materiales educativos</i>; existe una amplia variedad de libros de texto que permiten a los docentes seleccionar y utilizar aquellos que se adapten mejor al perfil de los estudiantes. · <i>Bibliotecas itinerantes</i> mediante autobuses que visitan las escuelas al menos una vez al mes. Adicionalmente, la educación para la niñez rural forma parte de un marco de atención integral donde convergen políticas de salud, alimenticias, laborales y económicas.

Fuente: elaboración propia con base en Ames, 2004; Chaves, 2010; Juárez, 2013; Torres, 1992.

Recomendaciones para mejorar la atención educativa a niñas, niños y adolescentes en servicios escolares multigrado

Para la construcción de las directrices es fundamental identificar lo que se plantea en diferentes estudios, informes, investigaciones y evaluaciones en relación con la atención educativa de niñas, niños y adolescentes (NNA) en servicios escolares multigrado.

A partir de la revisión de distintas recomendaciones, los tópicos recurrentes fueron clasificados y analizados en cuatro ejes: equidad y calidad educativa en localidades rurales; gestión escolar; formación inicial y continua, y desarrollo curricular y materiales educativos. En el eje de equidad y calidad se plantea la imperiosa necesidad de reconocer a la escuela multigrado como un modelo que permite dar una atención educativa de calidad a las poblaciones más vulnerables. En ese sentido, la literatura recomienda impulsar una serie de acciones como el desarrollo de una propuesta educativa que incluya a la educación indígena y la identificación de los estudiantes con discapacidad mediante los registros administrativos de las escuelas, entre otras (tabla 2.3a).

Tabla 2.3a. Recomendaciones de equidad y calidad en localidades rurales para la educación de niñas, niños y adolescentes en servicios escolares multigrado

Recomendaciones
Revalorización del servicio escolar multigrado a) Reconocer a la escuela multigrado como una modalidad distinta y factible que cimienta un gran potencial pedagógico alternativo de educación que debe implementarse con medidas de capacitación y equipamiento adecuadas (Galván y Espinosa, 2017; Gallardo, 2004; INEE, 2019e; Rosas, 2013, Santos, 2011). b) Incluir explícitamente a las escuelas multigrado en los instrumentos normativos y de política, lo que significa reconocer las condiciones específicas en las que se ofrece el servicio de estas escuelas (INEE, 2018a). c) Reestructurar la oferta educativa para las comunidades rurales aisladas que priorice a las escuelas multigrado, basada en un enfoque de derechos humanos (Rosas, 2013).
Atención a la diversidad a) Crear una propuesta educativa multigrado que incluya la lengua indígena (SEP, 2006). b) Incluir en todos los sistemas de registros administrativos y estadísticos del sector la variable que identifique a los estudiantes con discapacidad, de forma tal que nos permita focalizar las intervenciones y recursos específicos que respondan a sus necesidades educativas especiales (INEE, 2018a). c) Incorporar apoyo especializado que sostenga la labor pedagógica con los estudiantes con discapacidad, a fin de responder efectiva y pertinentemente a sus necesidades educativas (Weiss, 2007).
Coordinación intersectorial a) Detonar el trabajo colaborativo entre actores educativos federales y estatales para lograr una simplificación administrativa y una normalidad laboral mínima (Weiss, 2007). b) Impulsar acciones integrales que tomen en cuenta el trabajo con diferentes sectores: salud, alimentación, deportes, cultura y desarrollo de proyectos productivos que procuren la búsqueda de mayores equidad e igualdad social (Juárez, 2013; Juárez y Rodríguez, 2016).

En lo que respecta a la gestión escolar, las recomendaciones se centran en el acompañamiento y la descarga administrativa; la creación de figuras educativas que apoyen al docente, así como asegurar la presencia de docentes de apoyo en educación física, educación artística, educación especial y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (tabla 2.4a).

Otro elemento que destaca en este eje es la conformación de redes escolares con el propósito de reforzar la gestión escolar, así como el fortalecimiento de la participación de los padres de familia en temas que trasciendan las labores de limpieza y el apoyo económico.

Tabla 2.4a Recomendaciones de gestión escolar

Recomendaciones
Acompañamiento y descarga administrativa
a) Los modelos de gestión tendrán que adecuarse para el entorno multigrado, considerando el contexto económico, social, cultural y medioambiental en el cual se insertan dichas escuelas (Estrada, 2015; Santos, Juárez, Azuma y López, 2017).
b) Fortalecer y adecuar los esquemas administrativos de acompañamiento y de trabajo colectivo con el personal con funciones de docencia y directivas (Estrada, 2015; INEE, 2018a).
c) Remplazar la práctica de la supervisión por la de acompañamiento, centrada en el diálogo de saberes con el propósito de crear comunidades de aprendizaje (Guzmán, Juárez, Mendoza y Rebolledo, en Ramírez y Torres, 2019).
d) Reforzar la supervisión escolar en su dimensión pedagógica, disminuyendo su carga administrativa (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, en Santos, Juárez, Azuma y López, 2017).
e) Desarrollar un sistema de supervisión que permita generar propuestas de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que además pueda verificar el cumplimiento de la llamada normalidad mínima (Quílez y Vázquez, 2012).
f) Crear diversas figuras con carácter administrativo y pedagógico para el acompañamiento a docentes, como podrían ser: docentes itinerantes, asistentes educativos, directores externos, entre otras alternativas (Popoca, 2014; Weiss, 2007).
g) Desarrollar las condiciones institucionales para que los equipos de supervisión brinden acompañamiento a los docentes. (INEE, 2019e).
h) Asegurar la presencia de docentes de apoyo en grupos multigrado en educación física, educación artística, educación especial, y tecnologías de la información y la comunicación (Santos, Juárez, Azuma y López, 2017).
i) Incentivar la asesoría y el acompañamiento pedagógico a través de la tutoría de colectivos docentes (INEE, 2018a).
Comunidad docente
a) Conformación de comunidades docentes multigrado y redes escolares para facilitar la gestión escolar (INEE, 2019e).
b) Establecer redes educativas en el medio rural con funciones de gestión, asignación de recursos y apoyo pedagógico (Montero, 2002).
Vínculo con la comunidad
a) Impulsar la corresponsabilidad entre los padres de familia, la comunidad y los docentes para la gestión escolar (INEE, 2019e; Zurita, 2010).
b) Fomentar relaciones solidarias, equitativas y horizontales entre los centros educativos y los habitantes de las comunidades, a través de esquemas locales de participación social (Guzmán, Juárez, Mendoza y Rebolledo, en Ramírez y Torres, 2019).

Por otro lado, las recomendaciones sobre la formación inicial señalan que debe realizarse un estudio que permita observar el porcentaje de maestros multigrado recién egresados de Escuelas Normales, así como promover un mayor contacto entre el estudiante normalista y las escuelas de organización multigrado (tabla 2.5a).

Por lo que toca a la formación continua, se enfatiza la importancia de generar estrategias de profesionalización y actualización alineadas a las necesidades de los alumnos de las escuelas multigrado (tabla 2.5a).

Tabla 2.5a. Recomendaciones de formación inicial y continua

Recomendaciones
Formación inicial
a) Realizar un estudio para conocer a nivel nacional el porcentaje de maestros multigrado recién egresados de las escuelas normales (Weiss, 2007).
b) Otorgar facilidades para que los estudiantes realicen sus prácticas en escuelas multigrado, con los debidos apoyos, orientación y monitoreo por parte de las instituciones de formación (Montero, 2002).
c) Los profesores encargados de impartir la asignatura optativa de la enseñanza multigrado deben poseer un perfil con conocimientos amplios acerca de los grupos multigrado (Ramos, Loeza y Briceño, 2017).
d) Elaborar con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y con la participación de las Escuelas Normales estatales con mayor experiencia un programa nacional de la asignatura multigrado y establecer orientaciones para la práctica profesional en escuelas multigrado durante el séptimo y octavo semestres (SEP, 2006; Weiss, 2007).
e) Promover un mayor contacto con las escuelas multigrado para que el alumno normalista identifique las necesidades de los alumnos (Weiss, 2007).
Formación continua
a) Desarrollar estrategias de capacitación docente que incluyan la articulación entre los componentes de capacitación y de materiales educativos, así como el desarrollo de proyectos educativos contruidos conjuntamente entre los docentes y la comunidad (Popoca, 2014; INEE, 2017e).
b) Diseñar programas de formación que permitan conformar una didáctica específica para atender la heterogeneidad presente en el multigrado (Popoca, 2014; INEE, 2019e).
c) Construir un banco de cursos diseñados a nivel estatal que permitan valorar cuáles sería conveniente desarrollar en el estado o en determinadas regiones y a qué grupo de maestros (SEP, 2006).
d) Generar proyectos y programas de formación continua en multigrado que permitan recuperar la experiencia docente (Estrada, 2015).
e) Otorgar incentivos a los profesores con amplia experiencia docente y demostrada calidad, para que trabajen en el medio rural al menos un ciclo escolar. Los incentivos pueden ser salariales o de jubilación (PREAL, 2011; INEE, 2019e).
f) Desarrollar medidas relacionadas al bienestar del docente, como la creación de residencias temporales para el docente y su familia. Asimismo, beneficios como becas de estudio para los hijos de los docentes en zonas rurales (Ministerio de Educación de Perú, 2018).
g) Crear la figura de docentes de apoyo con los docentes recién egresados de Escuelas Normales, bajo la coordinación de un maestro que tenga mayor experiencia, a fin de que obtengan conocimientos sobre el trabajo multigrado (INEE, 2019e).
h) Desarrollar sistemas de acompañamiento y evaluación para que los maestros puedan dar seguimiento periódico al desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes (Vargas, 2003).

Finalmente, en el eje de materiales educativos y desarrollo curricular se plantea la necesidad de desarrollar materiales pertinentes a las características y necesidades de los alumnos de escuelas multigrado. Además de concretar la lectoescritura como eje transversal en el currículo (tabla 2.6a).

Tabla 2.6a. Recomendaciones para la construcción de materiales educativos y el desarrollo curricular

Recomendaciones
Materiales educativos a) Proponer orientaciones metodológicas para los docentes de escuelas multigrado que respondan a la realidad multigrado (Weiss, 2007). b) Diseñar modelos pedagógicos multigrado aprovechando sus potencialidades, ya que favorecen el trabajo colaborativo y una mayor autonomía de los estudiantes; los maestros organizan sus grupos de acuerdo con sus características; la interacción de los alumnos de diferentes edades fortalece sus conocimientos previos (Guzmán, Juárez, Mendoza y Rebolledo, en Ramírez y Torres, 2019). c) Garantizar la planeación curricular y didáctica a partir del trabajo colegiado, así como conducir a los docentes en la planeación a través de manuales y materiales específicos (Santos, Juárez, Azuma y López, 2017). d) Elaborar guías de autoaprendizaje como sustituto de los libros de texto, al ser materiales de trabajo contextualizados a las características del medio rural y del trabajo multigrado (SEP, 2006). e) Desarrollar una variedad de materiales educativos que complementen y faciliten el trabajo del docente, y, adicionalmente, plantear qué tipo de materiales didácticos resultan más útiles en el contexto del alumnado (Weiss, 2007). f) Enfatizar que los materiales de aprendizaje y la evaluación son componentes necesarios de una estrategia integrada para el aprendizaje y la enseñanza en entornos multigrado (Juárez, 2009b). Desarrollo curricular a) Unificar los planteamientos curriculares de Dialogar y Descubrir y la Propuesta Educativa Multigrado 2005 en un Plan Nacional Multigrado (Weiss, 2007). b) Realizar una selección de contenidos para diseñar un currículo congruente con las condiciones de trabajo de las escuelas multigrado, basado en el desarrollo de las competencias básicas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos) (Ezpeleta, 1997). c) Articular saberes locales y conocimientos académicos, a través de la utilización permanente de los conocimientos iniciales de los alumnos, y del contacto con la comunidad (Juárez y Lara, 2018). d) Crear un currículo flexible que se ajuste a las necesidades de estudiantes y maestros en contextos multigrado, el cual reduzca la carga diaria de los contenidos sobre los que deben planear los docentes (Vargas, 2003; Guzmán, Juárez, Mendoza y Rebolledo, en Ramírez y Torres, 2019). e) Realizar una selección de contenidos para diseñar un currículo congruente con las condiciones de trabajo de las escuelas multigrado, tomando en cuenta el desarrollo de las competencias básicas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos) (SEP, 2006). f) Desarrollar distintas estrategias didácticas para el trabajo en grupos multigrado, las cuales promuevan el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes (Boix y Bustos, 2014).

Anexo 3

Información estadística de la educación multigrado, nacional y estatal

Este apartado les ofrece a la autoridad educativa federal (AEF), las autoridades educativas estatales (AEE), las autoridades educativas encargadas de los servicios multigrado y a todo el público interesado en general, información nacional y de las 32 entidades federativas acerca de las escuelas, los estudiantes y docentes de los servicios multigrado en la educación básica. Cabe señalar que los datos de estos servicios se refieren a centros escolares de sostenimiento público del ciclo escolar 2016-2017.¹ Es importante tener presente que las cifras que se presentan en este apartado relativas a las escuelas multigrado, consideran en esta categoría a las que se clasifican como: escuelas multigrado y escuelas con grupos multigrado en el *Panorama Educativo de México* que publica anualmente el INEE.

Este anexo se conforma de la siguiente manera: primero se ofrecen datos generales de la población de niñas, niños y adolescentes (NNA) de 3 a 17 años cuya edad es típica para cursar la educación obligatoria; asimismo, se agrega la tasa de asistencia escolar por tamaño de localidad según grupos de edad. En segundo lugar, se muestran las cifras estatales referentes a escuelas multigrado en educación básica por nivel y tipo de servicio.

Posteriormente, se presentan los datos nacionales (totales y de los servicios multigrado) de escuelas, estudiantes y docentes. Por último, se ofrecen cifras de cada una de las entidades federativas a propósito de sus escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado.

¹ La información corresponde a cálculos propios que se realizaron con base a los datos proporcionados por la Dirección General de Integración y Análisis de Información del INEE.

Tabla 3.1a. Población total por entidad federativa según tamaño de localidad y grupos de edad (2015) (1 de 2)

Entidad	Total	Población en edad típica para estudiar la educación obligatoria				
		Total	Grupos de edad			
		3 a 17	3 a 5	6 a 11	12 a 14	15 a 17
Aguascalientes	1 312 544	391 178	77 477	152 787	84 510	76 404
Baja California	3 315 766	904 029	178 154	359 510	188 042	178 323
Baja California Sur	712 029	190 510	39 370	76 296	37 967	36 877
Campeche	899 931	244 837	51 365	95 949	49 301	48 222
Coahuila	2 954 915	826 457	165 714	325 325	172 077	163 341
Colima	711 235	187 510	38 606	74 725	38 357	35 822
Chiapas	5 217 908	1 714 832	363 341	691 093	343 421	316 977
Chihuahua	3 556 574	1 010 861	198 164	410 483	208 191	194 023
Ciudad de México	8 918 653	1 838 108	345 653	740 486	378 570	373 399
Durango	1 754 754	516 630	107 385	203 491	103 815	101 939
Guanajuato	5 853 677	1 710 628	340 131	675 540	355 002	339 955
Guerrero	3 533 251	1 100 959	220 653	436 497	226 835	216 974
Hidalgo	2 858 359	816 747	160 862	332 241	170 078	153 566
Jalisco	7 844 830	2 198 156	442 360	877 175	450 701	427 920
México	16 187 608	4 368 809	849 632	1 765 672	899 448	854 057
Michoacán	4 584 471	1 322 248	273 737	526 331	267 225	254 955
Morelos	1 903 811	500 768	97 039	199 568	102 660	101 501
Nayarit	1 181 050	333 395	71 219	132 701	65 278	64 197
Nuevo León	5 119 504	1 340 558	268 151	530 722	275 588	266 097
Oaxaca	3 967 889	1 181 160	231 691	479 388	244 409	225 672
Puebla	6 168 883	1 827 947	362 176	729 289	385 109	351 373
Querétaro	2 038 372	569 735	112 776	227 081	117 590	112 288
Quintana Roo	1 501 562	406 757	84 344	165 372	80 493	76 548
San Luis Potosí	2 717 820	790 331	146 823	315 433	171 626	156 449
Sinaloa	2 966 321	810 303	156 308	321 663	166 189	166 143
Sonora	2 850 330	786 731	154 337	312 802	162 327	157 265
Tabasco	2 395 272	673 502	140 836	271 837	134 886	125 943
Tamaulipas	3 441 698	941 367	189 098	382 775	188 356	181 138
Tlaxcala	1 272 847	368 030	71 238	149 527	76 243	71 022
Veracruz	8 112 505	2 180 120	424 553	858 846	460 903	435 818
Yucatán	2 097 175	549 878	104 309	219 398	114 881	111 290
Zacatecas	1 579 209	461 686	95 905	184 823	93 605	87 353
Nacional	119 530 753	33 064 767	6 563 407	13 224 826	6 813 683	6 462 851

Tabla 3.1a. Población total por entidad federativa según tamaño de localidad y grupos de edad (2015) (2 de 2)

Entidad	Población en edad típica para estudiar la educación obligatoria por tipo de localidad									
	Rural					Urbana				
	Total	Grupos de edad				Total	Grupos de edad			
	3 a 17	3 a 5	6 a 11	12 a 14	15 a 17	3 a 17	3 a 5	6 a 11	12 a 14	15 a 17
Aguascalientes	86 114	18838	33 726	18025	15525	305064	58639	119061	66485	60879
Baja California	91 578	18957	37824	18642	16 155	812451	159197	321686	169400	162168
Baja California Sur	22474	4652	8932	4557	4333	168036	34718	67364	33410	32544
Campeche	71681	15315	27824	14636	13906	173156	36050	68125	34665	34316
Coahuila	78553	14637	30488	16946	16482	747904	151077	294837	155131	146859
Colima	20984	4321	8235	4365	4063	166526	34285	66490	33992	31759
Chiapas	958156	205048	389285	191800	172023	756676	158293	301808	151621	144954
Chihuahua	149718	30082	60291	30392	28953	861143	168082	350192	177799	165070
Ciudad de México	14325	2739	5708	3124	2754	1823783	342914	734778	375446	370645
Durango	163512	34545	65075	32648	31244	353118	72840	138416	71167	70695
Guanajuato	530428	106175	210851	109220	104182	1180200	233956	464689	245782	235773
Guerrero	499809	100229	199116	104356	96108	601150	120424	237381	122479	120866
Hidalgo	413975	82060	170093	85832	75990	402772	78802	162148	84246	77576
Jalisco	317375	68016	126725	63975	58659	1880781	374344	750450	386726	369261
México	734273	147839	299616	151660	135158	3634536	701793	1466056	747788	718899
Michoacán	436488	91721	174572	86808	83387	885760	182016	351759	180417	171568
Morelos	97018	19125	38547	19911	19435	403750	77914	161021	82749	82066
Nayarit	109736	23166	44599	21120	20851	223659	48053	88102	44158	43346
Nuevo León	90422	21028	37165	17173	15056	1250136	247123	493557	258415	251041
Oaxaca	658293	128935	268110	137029	124219	522867	102756	211278	107380	101453
Puebla	571953	113922	230389	121531	106111	1255994	248254	498900	263578	245262
Querétaro	203186	42313	81060	42066	37747	366549	70463	146021	75524	74541
Quintana Roo	54689	10842	21777	11498	10572	352068	73502	143595	68995	65976
San Luis Potosí	306302	56573	122713	67449	59567	484029	90250	192720	104177	96882
Sinaloa	216388	40984	85751	44166	45487	593915	115324	235912	122023	120656
Sonora	99460	18829	39944	20631	20056	687271	135508	272858	141696	137209
Tabasco	302642	62649	122079	61747	56167	370860	78187	149758	73139	69776
Tamaulipas	104675	20423	42757	21738	19757	836692	168675	340018	166618	161381
Tlaxcala	76430	14851	31312	15844	14423	291600	56387	118215	60399	56599
Veracruz	937753	181292	368464	200787	187210	1242367	243261	490382	260116	248608
Yucatán	94593	18446	37206	20189	18752	455285	85863	182192	94692	92538
Zacatecas	183055	38049	74087	36439	34480	278631	57856	110736	57166	52873
Nacional	8696038	1756601	3494321	1796304	1648812	24368729	4806806	9730505	5017379	4814039

Fuentes: INEE, cálculos con base en la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015).

Tabla 3.2a. Población total y tasa de asistencia escolar por entidad federativa según tamaño de localidad y grupos de edad (2015)

Entidad	Población	Tasa de asistencia escolar por grupos de edad y tipo de localidad¹									
		Rural						Urbana			
		Total	Grupos de edad					Total	Grupos de edad		
	Total	3a 17	3a5	6a 11	12a 14	15a 17	3a 17	3a5	6a 11	12a 14	15a 17
Aguascalientes	1 312 544	81.6	57.4	98.1	91.5	63.4	84.6	59.9	98.6	93.5	71.2
Baja California	3 315 766	81.2	49.8	97.2	91.7	68.7	84.5	51.6	97.9	95.4	78.9
Baja California Sur	712 029	86.2	66.1	96.9	94.5	76.9	85.8	56.6	97.9	97.1	80.2
Campeche	899 931	79.8	63.2	95.2	86.2	60.3	87.5	70.1	98.1	94.5	77.5
Coahuila	2 954 915	81.2	58.2	97.6	89.4	62.7	85.6	64.9	98.3	94.2	72.0
Colima	711 235	83.0	59.1	97.3	92.8	69.1	85.1	62.8	97.4	93.0	75.2
Chiapas	5 217 908	79.2	62.2	95.5	84.6	56.4	84.9	66.9	96.0	91.0	75.0
Chihuahua	3 556 574	66.9	41.1	85.1	75.6	46.5	83.8	52.2	97.3	93.9	76.3
Ciudad de México	8 918 653	83.9	55.6	98.5	94.1	70.4	89.6	70.8	98.1	96.4	83.1
Durango	1 754 754	79.9	54.2	97.3	91.4	60.0	84.7	60.3	98.4	93.5	74.3
Guanajuato	5 853 677	81.3	62.3	98.2	90.9	56.4	83.7	60.6	98.0	92.1	69.6
Guerrero	3 533 251	83.9	74.0	97.3	90.5	59.3	88.3	73.8	97.5	94.2	78.7
Hidalgo	2 858 359	86.2	64.3	98.7	95.6	71.0	88.0	64.3	98.7	96.5	80.0
Jalisco	7 844 830	80.8	59.6	97.2	88.9	61.1	84.3	61.8	97.5	92.6	71.5
México	16 187 608	82.0	54.9	98.2	92.6	64.0	86.9	60.8	98.3	96.0	79.5
Michoacán	4 584 471	80.7	64.1	97.3	88.0	56.8	82.8	62.1	97.3	90.1	67.4
Morelos	1 903 811	80.8	54.2	96.5	91.4	65.0	85.5	62.1	97.9	93.8	74.8
Nayarit	1 181 050	82.3	58.6	96.8	90.7	69.2	86.1	63.4	98.3	95.0	77.3
Nuevo León	5 119 504	82.1	61.9	98.1	91.8	59.7	86.6	65.3	98.7	96.2	74.1
Oaxaca	3 967 889	82.5	67.2	96.1	90.2	60.8	86.6	70.9	96.6	92.7	75.3
Puebla	6 168 883	84.0	66.2	97.6	90.0	66.7	86.6	69.2	97.7	92.4	75.6
Querétaro	2 038 372	83.1	63.1	98.8	92.0	62.1	86.9	65.0	98.3	95.4	76.8
Quintana Roo	1 501 562	85.9	71.4	97.7	94.3	67.5	84.7	56.8	97.4	94.9	77.7
San Luis Potosí	2 717 820	88.6	78.0	98.5	94.9	71.0	88.9	73.2	98.5	95.1	77.8
Sinaloa	2 966 321	84.5	61.5	98.0	93.2	71.2	87.2	61.0	98.3	95.5	82.3
Sonora	2 850 330	83.0	59.3	96.8	92.8	67.9	84.1	52.5	97.3	94.7	78.3
Tabasco	2 395 272	87.3	74.4	97.3	93.2	73.6	90.1	76.4	98.3	95.8	81.8
Tamaulipas	3 441 698	82.3	60.8	97.5	90.7	62.4	84.5	55.2	97.6	93.9	77.9
Tlaxcala	1 272 847	84.8	60.3	98.7	94.3	69.5	86.4	62.1	98.6	95.1	75.6
Veracruz	8 112 505	82.0	56.2	97.4	90.3	67.6	86.1	61.5	97.6	94.4	79.0
Yucatán	2 097 175	86.5	76.2	98.7	93.5	64.7	89.0	72.2	98.7	95.5	78.7
Zacatecas	1 579 209	84.5	66.4	98.5	94.0	64.5	86.6	67.4	98.6	93.3	75.3
Nacional	119 530 753	82.4	62.7	97.2	90.4	63.2	86.1	63.1	97.9	94.4	76.6

¹ El denominador incluye los casos no especificados de asistencia escolar.

Fuente: información proporcionada por la DGIAI del INEE, cálculos con base en la Encuesta Intercensal (INEI, 2015).

Tabla 3.3a. Escuelas públicas multigrado por nivel y tipo de servicio educativo según entidad federativa (2016-2017)

Entidad	Total de escuelas públicas en Eb*	Escuelas multigrado										Total de escuelas multigrado			
		Preescolar					Primaria					Secundaria			%
		Total	General	Indígena	Comunitario	Total	General	Indígena	Comunitario	Total	Telesecundaria	Para migrantes	Comunitario	Abs.	
Aguascalientes	1 415	227	106		121	202	156		46	55	38		17	484	34.2%
Baja California	2 755	209	84	23	102	185	126	30	29	40	32	4	4	434	15.8%
Baja California Sur	851	159	54		105	155	99		56	20	20		0	334	39.2%
Campeche	1 637	382	130	85	167	388	270	47	71	104	42		62	874	53.4%
Cochulla	3 377	666	377		289	515	454		61	75	60		15	1 256	37.2%
Colima	938	117	23		94	159	134		25	16	5	2	9	292	31.1%
Chiapas	17 448	5 605	1 466	1 674	2 465	6 499	2 053	2 370	2 076	409	57		352	12 513	71.7%
Chihuahua	5 278	1 132	377	161	594	1 219	597	310	312	329	193		136	2 680	50.8%
Ciudad de México	3 970					29	29							29	0.7%
Durango	4 998	1 037	299	82	656	1 670	992	194	484	495	369		126	3 202	64.1%
Guanajuato	9 243	2 330	1 797	1	532	2 059	1 731	2	326	224	127		97	4 613	49.9%
Guerrero	9 940	2 211	907	659	645	2 664	1 514	602	548	455	133		322	5 330	53.6%
Hidalgo	7 054	2 172	454	374	1 344	1 841	917	458	466	239	97		142	4 252	60.3%
Jalisco	11 126	2 005	937	45	1 023	2 463	1 914	90	459	457	160		297	4 925	44.3%
México	15 302	2 467	1 552	219	696	1 686	1 303	85	298	183	48		135	4 336	28.3%
Michoacán	10 111	2 342	1 310	86	946	2 604	2 007	100	497	297	73	2	222	5 243	51.9%
Morelos	1 899	314	216	7	91	174	127	7	40	25	10	3	12	513	27.0%
Nayarit	2 670	576	157	121	298	649	315	161	173	175	115		60	1 400	52.4%
Nuevo León	5 367	719	364		355	723	632		91	96	21		75	1 538	28.7%
Oaxaca	12 320	3 043	967	1 367	709	3 479	1 419	1 286	724	479	153		326	6 951	56.4%
Puebla	10 724	2 706	1 102	696	908	2 213	1 239	570	404	223	127		96	5 142	50.3%
Querétaro	2 896	751	125	76	550	698	410	53	235	53	2		51	1 502	51.9%
Quintana Roo	1 688	289	89	77	123	299	173	68	58	107	48		59	695	41.2%
San Luis Potosí	7 371	2 007	835	340	832	2 136	1 230	287	619	709	556	1	152	4 852	65.8%
Sinaloa	5 439	1 406	602	19	785	1 430	1 015	22	393	197	68	9	120	3 033	55.8%
Sonora	3 545	604	149	172	283	628	464	93	71	187	148	10	29	1 419	40.0%
Tabasco	4 620	1 379	830	81	468	1 279	1 008	66	205	123	64		59	2 781	60.2%
Tamaulipas	4 452	899	338		561	986	811		175	111	94		17	1 996	44.8%
Tlaxcala	1 629	263	53	5	205	216	135	2	79	36	5		31	515	31.6%
Veracruz	19 361	4 812	2 120	989	1 703	5 745	4 042	807	896	593	399		194	11 150	57.6%
Yucatán	2 660	427	51	135	241	453	230	105	118	78	10		68	958	36.0%
Zacatecas	4 482	1 149	803		346	1 206	973		233	640	578		62	2 995	66.8%
Nacional	196 016	44 405	18 674	7 494	18 237	46 602	28 519	7 815	10 268	7 730	3 852	31	3 347	98 237	50.1%

*No considera los CENDI (944); si se hiciera el total sería de 196 960 escuelas públicas en educación básica.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.4a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Nacional, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Multigrado								
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización								
					Unitaria	Docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes
Preescolar	Total	73 388	4 167 261	187 976	13 891	8 223	4 054				44 405	863 258	53 874
	General	45 315	3 579 186	149 465	9 016	5 954	3 704				18 674	486 661	24 628
	Indígena	9 836	423 332	19 028	4 875	2 269	350				7 494	211 854	9 763
	Comunitario	18 237	164 743	19 483							18 237	164 743	19 483
Primaria	Total	88 526	12 824 766	511 758	11 546	11 533		7 545	3 327	2 383	46 602	1 675 489	94 241
	General	68 065	11 907 736	462 964	8 872	9 059		5 974	2 653	1 961	28 519	1 204 955	65 329
	Indígena	10 193	807 909	37 023	2 674	2 474		1 571	674	422	7 815	361 413	17 141
	Comunitario	10 268	109 121	11 771							10 268	109 121	11 771
Secundaria	Total	34 102	6 120 702	346 635	1 624	2 259					7 230	132 603	10 298
	Comunitario	3 347	41 242	4 156							3 347	41 242	4 156
	Telesecundaria	18 684	1 430 145	72 884	1 597	2 255					3 852	90 656	6 107
	Para migrantes	49	1 266	68	27	4					31	705	35
	Generales	7 376	2 841 402	169 484									
	Técnicas	4 422	1 785 425	97 540									
Total	Para trabajadores	224	21 222	2 503									
		196 016	23 112 729	1 046 369	27 061	22 015	4 054	7 545	3 327	2 383	98 237	2 671 350	158 413

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica.
No se incluyen los CENDI (944); si se hiciera, el total sería de 196 960 escuelas públicas en educación básica.
Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente mente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.
Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles de preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.
Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 4 044 escuelas privadas multigrado a nivel nacional, con 167 016 estudiantes y 9 538 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.5a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Aguascalientes, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización								Multigrado			Total	
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bido-cente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes				
Preescolar	Total	501	46 102	1 767	40	47	19				227	5 248	303				
	General	380	44 680	1 617	40	47	19				106	3 826	153				
	Indígena																
	Comunitario	121	1 422	150							121	1 422	150				
Primaria	Total	612	141 740	4 323	24	69		38	12	13	202	11 326	445				
	General	566	141 224	4 267	24	69		38	12	13	156	10 810	389				
	Indígena																
	Comunitario	46	516	56							46	516	56				
Secundaria	Total	302	68 248	4 315	9	29					55	1 223	85				
	Comunitario	17	150	18							17	150	18				
	Telesecundaria	161	13 080	643	9	29					38	1 073	67				
	Para migrantes																
	Generales	66	28 689	1 904													
	Técnicas	58	26 329	1 750													
Total	Para trabajadores																
Total		1 415	256 090	10 405	73	145	19	38	12	13	484	17 797	833				

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.
Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.
Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).
Se contabilizaron 60 escuelas privadas multigrado en el estado, con 2 523 estudiantes y 131 docentes.
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.6a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Baja California, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Multigrado									
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización								Total	
Preescolar	Total	973	90 152	3 796	29	39	39	Unitaria Incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes
	General	820	85 565	3 538	20	27	37					84	2 609	111
	Indígena	51	3 486	142	9	12	2					23	853	35
	Comunitario	102	1 101	116								102	1 101	116
Primaria	Total	1 300	344 105	12 455	35	49			33	20	19	185	10 603	460
	General	1 204	332 683	11 990	30	39			27	16	14	126	7 771	323
	Indígena	67	10 657	412	5	10			6	4	5	30	2 067	84
	Comunitario	29	765	53								29	765	53
Secundaria	Total	482	166 582	11 449	23	13						40	933	54
	Comunitario	4	47	5								4	47	5
	Telesecundaria	99	10 420	546	19	13						32	703	45
	Para migrantes	4	183	4	4							4	183	4
	Generales	288	116 306	8 389										
	Técnicas	85	39 505	2 483										
Total	Para trabajadores	2	121	22										
		2 755	600 839	27 700	87	101	39	33	20	19	434	16 099	776	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.
No se incluyen los CENDI (4); si se hiciera el total sería de 2 759 escuelas públicas en educación básica.
Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.
Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran laboresdespués de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles de preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.
Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).
Se contabilizaron 113 escuelas privadas multigrado en el estado, con 6 596 estudiantes y 280 docentes.
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.7a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Baja California Sur, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización								Multigrado		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes		
Preescolar	Total	328	23 616	997	31	19	4				159	2 747	186		
	General	223	22 479	884	31	19	4				54	1 610	73		
	Indígena														
	Comunitario	105	1 137	113							105	1 137	113		
Primaria	Total	378	73 980	2 873	40	22		21	8	8	155	4 338	278		
	General	322	73 555	2 814	40	22		21	8	8	99	3 913	219		
	Indígena														
	Comunitario	56	425	59							56	425	59		
Secundaria	Total	145	35 073	2 177	4	16					20	286	36		
	Comunitario														
	Telesecundaria	65	4 229	253	4	16					20	286	36		
	Para migrantes														
	Generales	44	15 927	1 019											
	Técnicas	35	14 879	898											
Total	Para trabajadores	1	38	7											
		851	132 669	6 047	75	57	4	21	8	8	334	7 371	500		

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (12); si se hiciera el total sería de 863 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 59 escuelas privadas multigrado en el estado, con 2 991 estudiantes y 152 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.8a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Campeche, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización								Multigrado		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bido-cente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes		
Preescolar	Total	626	34 022	1 611	114	82	19				382	8 089	484		
	General	339	27 052	1 200	58	60	12				130	3 879	190		
	Indígena	120	5 173	224	56	22	7				85	2 413	107		
	Comunitario	167	1 797	187							167	1 797	187		
Primaria	Total	712	93 401	3 927	66	114		95	22	20	388	16 045	845		
	General	590	90 002	3 718	54	94		83	20	19	270	13 255	666		
	Indígena	51	2 678	131	12	20		12	2	1	47	2 069	101		
	Comunitario	71	721	78							71	721	78		
Secundaria	Total	299	41 983	2 623	2	40					104	1 981	157		
	Comunitario	62	777	75							62	777	75		
	Telesecundaria	158	8 982	495	2	40					42	1 204	82		
	Para migrantes														
	Generales	27	12 567	812											
	Técnicas	49	19 600	1 216											
Total	Para trabajadores	3	57	25											
		1 637	169 406	8 161	182	236	19	95	22	20	874	26 115	1 486		

Notas:

Celda sombreada indica que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 14 escuelas privadas multigrado en el estado, con 487 estudiantes y 36 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.9a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Coahuila, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Multigrado		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bido-cente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes	
Preescolar	Total	1 347	100 987	3 679	174	172	31				666	16 504	844	
	General	1 058	98 893	3 384	174	172	31				377	14 410	549	
	Indígena													
	Comunitario	289	2 094	295							289	2 094	295	
Primaria	Total	1 584	294 236	10 353	189	117		88	37	23	515	18 543	1 011	
	General	1 523	293 879	10 292	189	117		88	37	23	454	18 186	950	
	Indígena													
	Comunitario	61	357	61							61	357	61	
Secundaria	Total	446	144 910	9 758	32	28					75	1 513	103	
	Comunitario	15	101	15							15	101	15	
	Telesecundaria	106	4 419	260	32	28					60	1 412	88	
	Para migrantes													
	Generales	165	73 582	5 049										
	Técnicas	160	66 808	4 434										
Para trabajadores														
Total		3 377	540 133	23 790	395	317	31	88	37	23	1 256	36 560	1 958	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.
Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.
Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).
Se contabilizaron 195 escuelas privadas multigrado en el estado, con 8 438 estudiantes y 455 docentes.
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.10a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Colima, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Multigrado								Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización								Escuelas	Estudiantes	Docentes
					Unitaria	Bi-docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente					
Preescolar	Total	339	22 108	1 073			23						117	1 236	129
	General	245	21 285	967			23						23	413	23
	Indígena														
	Comunitario	94	823	106								94	823	106	
Primaria	Total	443	71 596	2 956	44	35		29	16	10		159	5 617	342	
	General	418	71 438	2 929	44	35		29	16	10		134	5 459	315	
	Indígena														
	Comunitario	25	158	27								25	158	27	
Secundaria	Total	156	35 108	2 874	3	4						16	152	20	
	Comunitario	9	39	9								9	39	9	
	Telesecundaria	62	3 515	258	1	4						5	73	9	
	Para migrantes	2	40	2	2							2	40	2	
	Generales	47	20 642	1 691											
	Técnicas	30	10 574	817											
	Para trabajadores	6	298	97											
Total		938	128 812	6 903	47	39	23	29	16	10		292	7 005	491	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, solo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 26 escuelas privadas multigrado en el estado, con 870 estudiantes y 57 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.11a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Chiapas, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total		Multigrado								Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización								Escuelas	Estudiantes
					Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente				
Preescolar	Total	6 902	285 333	12 638	2 132	947	61				5 605	131 214	6 885	
	General	2 454	166 194	6 558	955	467	44				1 466	45 497	1 933	
	Indígena	1 983	92 012	3 282	1 177	480	17				1 674	58 590	2 154	
	Comunitario	2 465	27 127	2 798							2 465	27 127	2 798	
Primaria	Total	8 348	754 752	30 383	1 421	1 432		936	389	245	6 499	265 857	12 502	
	General	3 460	483 107	19 004	536	676		504	202	135	2 053	104 852	4 883	
	Indígena	2 812	244 302	8 751	885	756		432	187	110	2 370	133 662	4 991	
	Comunitario	2 076	27 343	2 628							2 076	27 343	2 628	
Secundaria	Total	2 198	300 504	14 249	17	40					409	9 401	664	
	Comunitario	352	6 419	567							352	6 419	567	
	Telesecundaria	1 442	146 631	5 855	17	40					57	2 982	97	
	Para migrantes													
	Generales	224	79 799	4 711										
	Técnicas	177	66 928	3 044										
Total	Para trabajadores	3	727	72										
		17 448	1 340 589	57 270	3 570	2 419	61	936	389	245	12 513	406 472	20 051	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (95); si se hiciera el total sería de 17 543 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 78 escuelas privadas multigrado en el estado, con 2 758 estudiantes y 174 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.12a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Chihuahua, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total		Multigrado								Total	
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización						Escuelas	Estudiantes	
					Unitaria	Bi-docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente			
Preescolar	Total	1 889	110 392	4 928	330	177	31				1 132	19 520	1 319
	General	1 121	101 289	4 095	195	153	29				377	11 351	530
	Indígena	174	4 538	229	135	24	2				161	3 604	185
	Comunitario	594	4 565	604							594	4 565	604
Primaria	Total	2 542	393 526	15 560	351	293		156	63	44	1 219	38 363	2 203
	General	1 882	370 721	14 293	242	190		99	35	31	597	21 638	1 214
	Indígena	348	19 960	941	109	103		57	28	13	310	13 880	663
	Comunitario	312	2 845	326							312	2 845	326
Secundaria	Total	847	174 886	9 101	83	110					329	5 618	446
	Comunitario	136	1 223	143							136	1 223	143
	Telesecundaria	360	16 553	1 041	83	110					193	4 395	303
	Para migrantes												
	Generales	219	92 148	4 728									
	Técnicas	129	64 783	3 163									
Total	Para trabajadores	3	179	26									
		5 278	678 804	29 589	764	580	31	156	63	44	2 680	63 501	3 968

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (9); si se hiciera el total sería de 5 287 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 294 escuelas privadas multigrado en el estado, con 14 931 estudiantes y 600 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.13a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Ciudad de México, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Multigrado								Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización								Escuelas	Estudiantes	Docentes
					Unitaria	Bi-docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente					
Preescolar	Total	1 070	186 094	6 367											
	General	1 070	186 094	6 367											
	Indígena														
	Comunitario														
Primaria	Total	2 019	687 533	25 093	8	8		5	4	4		29	817	75	
	General	2 019	687 533	25 093	8	8		5	4	4		29	817	75	
	Indígena														
	Comunitario														
Secundaria	Total	831	393 125	24 772											
	Comunitario														
	Telesecundaria	47	6 934	317											
	Para migrantes														
	Generales	545	254 945	18 183											
	Técnicas	194	127 788	5 748											
Total	Para trabajadores	45	3 458	524											
		3 920	1 266 752	56 232	8	8		5	4	4		29	817	75	

Notas:
Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.
No se incluyen los CENDI (388); si se hiciera el total sería de 4 308 escuelas públicas en educación básica.
Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.
Se contabilizaron 590 escuelas privadas multigrado en el estado, con 34 575 estudiantes y 1 622 docentes.
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.14a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Durango, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Multigrado		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización							Total		
					Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes	
Preescolar	Total	1 606	65 073	3 311	33	9	339				1 037	13 012	1 028	
	General	854	56 498	2 549	1	4	294				299	5 174	303	
	Indígena	96	2 460	124	32	5	45				82	1 723	87	
	Comunitario	656	6 115	638							656	6 115	638	
Primaria	Total	2 480	205 479	9 779	606	362		143	47	28	1 670	40 124	2 599	
	General	1 781	192 173	8 817	485	308		131	42	26	992	29 623	1 792	
	Indígena	215	9 151	450	121	54		12	5	2	194	6 346	295	
	Comunitario	484	4 155	512							484	4 155	512	
Secundaria	Total	912	96 745	6 737	268	101					495	7 943	608	
	Comunitario	126	1 142	138							126	1 142	138	
	Telesecundaria	566	19 845	1 268	268	101					369	6 801	470	
	Para migrantes													
	Generales	117	42 498	3 078										
	Técnicas	102	33 206	2 239										
Total	Para trabajadores	1	54	14										
		4 998	367 297	19 827	907	472	339	143	47	28	3 202	61 079	4 235	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (10); si se hiciera el total sería de 5 008 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 60 escuelas privadas multigrado en el estado, con 2 539 estudiantes y 130 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.15a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Guanajuato, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Multigrado							Escuelas	Estudiantes	Docentes
					Unitaria	Bi-docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente				
Preescolar	Total	3 646	223 595	8 918	921	560	317					2 330	51 312	2 959
	General	3 111	218 445	8 303	921	560	316					1 797	46 478	2 357
	Indígena	3	338	14			1					1	22	1
Primaria	Comunitario	532	4 812	601								532	4 812	601
	Total	4 042	644 508	22 839	435	524		389	203	182		2 059	87 979	4 748
	General	3 711	639 872	22 419	435	523		388	203	182		1 731	84 448	4 367
Primaria	Indígena	5	1 210	44		1		1				2	105	5
	Comunitario	326	3 426	376								326	3 426	376
	Total	1 555	321 439	15 456	44	83						224	4 742	335
Secundaria	Comunitario	97	1 283	125								97	1 283	125
	Telesecundaria	1 122	134 895	5 404	44	83						127	3 459	210
	Para migrantes													
	Generales	234	123 982	6 641										
	Técnicas	102	61 279	3 286										
Total	Para trabajadores													
	Total	9 243	1 189 542	47 213	1 400	1 167	317	389	203	182		4 613	144 033	8 042

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 68 escuelas privadas multigrado en el estado, con 2 160 estudiantes y 159 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.16a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Guerrero, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Multigrado		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización							Total		
					Unitaria	Bi-docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes	
Preescolar	Total	3 684	184 664	9 552	890	649	27				2 211	48 060	2 912	
	General	2 163	138 287	7 167	445	439	23				907	20 785	1 346	
	Indígena	876	40 543	1 688	445	210	4				659	21 441	869	
	Comunitario	645	5 834	697							645	5 834	697	
Primaria	Total	4 430	450 687	21 998	665	565		452	218	216	2 664	96 393	5 750	
	General	2 923	350 832	16 832	513	405		295	146	155	1 514	59 323	3 567	
	Indígena	959	92 879	4 519	152	160		157	72	61	602	30 094	1 536	
	Comunitario	548	6 976	647							548	6 976	647	
Secundaria	Total	1 826	206 255	12 105	23	110					455	8 793	670	
	Comunitario	322	4 996	427							322	4 996	427	
	Telesecundaria	985	57 144	3 384	23	110					133	3 797	243	
	Para migrantes													
	Generales	210	68 308	4 096										
Técnicas		308	75 705	4 180										
	Para trabajadores	1	102	18										
Total		9 940	841 606	43 655	1 578	1 324	27	452	218	216	5 330	153 246	9 332	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (21); si se hiciera el total sería de 9 961 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 63 escuelas privadas multigrado en el estado, con 1 783 estudiantes y 150 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.17a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Hidalgo, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Multigrado								Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización								Escuelas	Estudiantes	Docentes
					Unitaria	Bi-docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente					
Preescolar	Total	2 919	106 964	5 180	391	264	173						2 172	35 045	2 346
	General	1 097	78 368	3 084	176	148	130						454	13 710	602
	Indígena	478	15 887	842	215	116	43						374	8 626	490
	Comunitario	1 344	12 709	1 254									1 344	12 709	1 254
Primaria	Total	2 987	325 523	14 692	347	497		312	144	75			1 841	56 997	3 748
	General	1 914	283 274	11 830	227	342		217	90	41			917	36 911	2 127
	Indígena	607	37 788	2 342	120	155		95	54	34			458	15 625	1 101
	Comunitario	466	4 461	520									466	4 461	520
Secundaria	Total	1 148	162 136	8 469	14	83							239	3 961	359
	Comunitario	142	1 809	179									142	1 809	179
	Telesecundaria	768	61 782	3 207	14	83							97	2 152	180
	Para migrantes														
	Generales	148	62 253	3 386											
	Técnicas	90	36 292	1 697											
Total		7 054	594 623	28 341	752	844	173	312	144	75			4 252	96 003	6 453

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 48 escuelas privadas multigrado en el estado, con 1 375 estudiantes y 140 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.18a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Jalisco, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización								Multigrado		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes		
Preescolar	Total	4 165	263 787	11 365	442	186	354				2 005	27 763	2 249		
	General	3 089	254 429	10 206	410	178	349				937	18 913	1 115		
	Indígena	53	1 405	78	32	8	5				45	897	53		
	Comunitario	1 023	7 953	1 081							1 023	7 953	1 081		
Primaria	Total	5 184	823 649	29 615	786	631		320	147	120	2 463	76 010	4 687		
	General	4 621	813 606	28 805	759	597		303	140	115	1 914	68 782	3 997		
	Indígena	104	6 345	319	27	34		17	7	5	90	3 530	199		
	Comunitario	459	3 698	491							459	3 698	491		
Secundaria	Total	1 777	384 846	22 975	29	131					457	6 276	646		
	Comunitario	297	3 149	355							297	3 149	355		
	Telesecundaria	644	38 907	2 287	29	131					160	3 127	291		
	Para migrantes														
	Generales	534	214 523	13 574											
	Técnicas	301	127 871	6 742											
Total	Para trabajadores	1	396	17											
		11 126	1 472 282	63 955	1 257	948	354	320	147	120	4 925	110 049	7 582		

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (13); si se hiciera el total sería de 11 139 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 71 escuelas privadas multigrado en el estado, con 4 635 estudiantes y 231 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.19a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Estado de México, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Multigrado			Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bido-cente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes				
Preescolar	Total	5 409	478 802	18 542	964	557	250				2 467	59 506	3 031				
	General	4 429	459 322	17 316	856	494	202				1 552	46 590	2 046				
	Indígena	284	13 391	523	108	63	48				219	6 827	282				
	Comunitario	696	6 089	703							696	6 089	703				
Primaria	Total	6 643	1 745 864	61 449	154	421		460	185	168	1 686	75 008	4 308				
	General	6 182	1 723 895	60 245	143	391		434	178	157	1 303	67 070	3 724				
	Indígena	163	18 478	852	11	30		26	7	11	85	4 447	232				
	Comunitario	298	3 491	352							298	3 491	352				
Secundaria	Total	3 250	834 233	38 713	11	37					183	3 152	255				
	Comunitario	135	1 700	170							135	1 700	170				
	Telesecundaria	1 040	106 140	5 224	11	37					48	1 452	85				
	Para migrantes																
	Generales	1 625	535 448	24 640													
	Técnicas	445	190 687	8 642													
Total	Para trabajadores	5	258	37													
		15 302	3 058 899	118 704	1 129	1 015	250	460	185	168	4 336	137 666	7 594				

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (160); si se hiciera el total sería de 15 462 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 256 escuelas privadas multigrado en el estado, con 11 597 estudiantes y 608 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.20a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Michoacán, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Multigrado		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización							Multigrado		
					Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes	
Preescolar	Total	3 743	184 500	9 647	698	513	185				2 342	41 110	2 914	
	General	2 568	160 340	7 782	659	472	179				1 310	31 038	1 782	
	Indígena	229	16 233	860	39	41	6				86	2 145	127	
	Comunitario	946	7 927	1 005							946	7 927	1 005	
Primaria	Total	4 783	500 415	26 250	634	747		372	214	140	2 604	72 799	5 315	
	General	4 061	470 697	24 219	619	722		343	194	129	2 007	65 406	4 513	
	Indígena	225	25 893	1 516	15	25		29	20	11	100	3 568	287	
	Comunitario	497	3 825	515							497	3 825	515	
Secundaria	Total	1 585	216 501	12 721	15	60					297	4 407	383	
	Comunitario	222	2 406	248							222	2 406	248	
	Telesecundaria	930	54 369	3 668	14	59					73	1 959	132	
	Para migrantes	2	91	11	1	1					2	42	3	
	Generales	225	86 144	4 941										
	Técnicas	203	71 346	3 770										
Total		10 111	901 416	48 618	1 347	1 320	185	372	214	140	5 243	118 316	8 612	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (34); si se hiciera el total sería de 10 145 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 29 escuelas privadas multigrado en el estado, con 917 estudiantes y 65 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.21a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Morelos, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total		Escuelas por tipo de organización							Multigrado		
				Escuelas por tipo de organización							Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes
Preescolar	Total	731	53 833	2 102	92	95	36				314	8 473	421
	General	623	51 310	1 944	87	93	36				216	7 289	309
	Indígena	17	1 573	55	5	2					7	234	9
	Comunitario	91	950	103							91	950	103
Primaria	Total	839	184 675	6 513	12	49		50	17	6	174	7 648	405
	General	787	183 006	6 408	10	45		50	16	6	127	7 005	344
	Indígena	12	1 253	58	2	4			1		7	227	14
	Comunitario	40	416	47							40	416	47
Secundaria	Total	329	90 230	4 775	4	9					25	475	37
	Comunitario	12	148	15							12	148	15
	Telesecundaria	151	17 638	762	2	8					10	256	18
	Para migrantes	3	71	4	2	1					3	71	4
	Generales	99	44 669	2 424									
	Técnicas	63	27 584	1 560									
Total		1 899	328 738	13 390	108	153	36	50	17	6	513	16 596	863

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.
 No se incluyen los CENDI (95); si se hiciera el total sería de 17 543 escuelas públicas en educación básica.
 Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.
 Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles de preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.
 Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).
 Se contabilizaron 464 escuelas privadas multigrado en el estado, con 13 252 estudiantes y 904 docentes.
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.22a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Nayarit, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Multigrado	
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bídocente	Unitaria incompleta	Trídocente	Tétradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Total
Preescolar	Total	998	44 801	2 128	112	42	124				576	9 062	
	General	555	37 572	1 593	25	13	119				157	3 692	
	Indígena	145	5 028	231	87	29	5				121	3 169	
	Comunitario	298	2 201	304							298	2 201	
Primaria	Total	1 122	128 864	5 298	164	157		92	38	25	649	22 194	
	General	761	116 653	4 628	96	98		69	34	18	315	14 257	
	Indígena	188	11 024	490	68	59		23	4	7	161	6 750	
	Comunitario	173	1 187	180							173	1 187	
Secundaria	Total	550	58 313	4 986	15	100					175	2 411	
	Comunitario	60	501	62							60	501	
	Telesecundaria	295	11 028	886	15	100					115	1 910	
	Para migrantes	1	1	1									
	Generales	101	26 433	2 201									
	Técnicas	93	20 350	1 836									
Total	Para trabajadores												
		2 670	231 978	12 412	291	299	124	92	38	25	1 400	33 667	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (3); si se hiciera el total sería de 2 673 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles de preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 53 escuelas privadas multigrado en el estado, con 1 965 estudiantes y 112 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.23a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Nuevo León, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización								Multigrado		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bido-cente	Unitaria Incompleta	Trido-cente	Tetrado-cente	Pentado-cente	Escuelas	Estudiantes	Docentes		
Preescolar	Total	2 118	159 053	7 191	183	91	90					719	8 992	825	
	General	1 763	156 809	6 821	183	91	90					364	6 748	455	
	Indígena														
	Comunitario	355	2 244	370							355	2 244	370		
Primaria	Total	2 389	493 527	19 095	331	138		79	53	31	723	16 567	1 302		
	General	2 298	493 028	19 004	331	138		79	53	31	632	16 068	1 211		
	Indígena														
	Comunitario	91	499	91							91	499	91		
Secundaria	Total	860	248 920	14 185	5	16					96	866	119		
	Comunitario	75	565	82							75	565	82		
	Telesecundaria	91	3 124	272	5	16					21	301	37		
	Para migrantes														
	Generales	422	149 135	8 363											
	Técnicas	209	92 836	5 029											
Total	Para trabajadores	63	3 260	439											
		5 367	901 500	40 471	519	245	90	79	53	31	1 538	26 425	2 246		

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (17); si se hiciera el total sería de 5 384 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 41 escuelas privadas multigrado en el estado, con 1 251 estudiantes y 90 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.24a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Oaxaca, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total		Multigrado								Total	
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización					Escuelas	Estudiantes		
					Unitaria	Bi docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente			Pentadocente	
Preescolar	Total	4 455	190 812	10 587	1 391	909	34				3 043	63 564	3 977
	General	1 876	108 442	5 932	542	402	23				967	22 373	1 369
	Indígena	1 870	77 523	3 921	849	507	11				1 367	36 344	1 874
	Comunitario	709	4 847	734							709	4 847	734
Primaria	Total	5 449	509 086	26 525	748	805		663	291	198	3 429	117 823	7 307
	General	2 963	367 739	18 866	333	422		353	174	137	1 419	55 619	3 617
	Indígena	1 762	133 450	6 853	415	383		310	117	61	1 286	54 307	2 884
	Comunitario	724	7 897	806							724	7 897	806
Secundaria	Total	2 416	222 997	13 711	21	132					479	8 721	682
	Comunitario	326	3 884	397							326	3 884	397
	Telesecundaria	1 551	90 009	5 705	21	132					153	4 837	285
	Para migrantes												
	Generales	253	56 768	3 439									
	Técnicas	279	71 850	4 105									
Total	Para trabajadores	7	486	65	2 160	1 846	34	663	291	198	6 951	190 108	11 966

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (28); si se hiciera el total sería de 12 348 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 52 escuelas privadas multigrado en el estado, con 1 421 estudiantes y 116 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.25a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Puebla, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Multigrado								Total	
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización								Total	
					Unitaria	Bi-docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes	
Preescolar	Total	4 092	261 481	10 384	1 043	716	39				2 706	71 148	3 535	
	General	2 235	203 382	7 367	587	493	22				1 102	40 449	1 595	
	Indígena	949	48 165	1 996	456	223	17				696	20 765	919	
	Comunitario	908	9 934	1 021							908	9 934	1 021	
Primaria	Total	4 127	720 725	25 377	540	551		416	169	133	2 213	95 521	4 724	
	General	2 987	649 230	22 224	339	374		302	121	103	1 239	62 263	2 992	
	Indígena	736	66 069	2 660	201	177		114	48	30	570	27 832	1 239	
	Comunitario	404	5 426	493							404	5 426	493	
Secundaria	Total	2 005	357 776	16 636	30	97					223	4 551	338	
	Comunitario	96	1 455	114							96	1 455	114	
	Telesecundaria	1 411	151 683	6 509	30	97					127	3 096	224	
	Para migrantes													
	Generales	292	121 820	5 995										
	Técnicas	195	81 129	3 869										
Total	Para trabajadores	11	1 689	149										
		10 224	1 339 982	52 397	1 613	1 364	39	416	169	133	5 142	171 220	8 597	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.
 No se incluyen los CENDI (3); si se hiciera el total sería de 10 227 escuelas públicas en educación básica.
 Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.
 Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).
 Se contabilizaron 139 escuelas privadas multigrado en el estado, con 3 730 estudiantes y 319 docentes.
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.26a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Querétaro, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total		Escuelas por tipo de organización										Multigrado			
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes				
Preescolar	Total	1 178	70 368	2 859	85	70	46						751	12 761	916		
	General	545	61 258	2 083	44	40	41						125	4 278	165		
	Indígena	83	3 066	131	41	30	5						76	2 439	106		
	Comunitario	550	6 044	645									550	6 044	645		
Primaria	Total	1 301	211 525	6 942	163	153			90	33	24		698	27 566	1 290		
	General	992	202 826	6 359	148	133			81	26	22		410	22 384	871		
	Indígena	74	5 839	284	15	20			9	7	2		53	2 322	120		
	Comunitario	235	2 860	299									235	2 860	299		
Secundaria	Total	417	100 192	4 142		2							53	815	69		
	Comunitario	51	776	65									51	776	65		
	Telesecundaria	239	26 838	1 106		2							2	39	4		
	Para migrantes																
	Generales	76	44 418	1 867													
	Técnicas	51	28 160	1 104													
Total	Para trabajadores																
		2 896	382 085	13 943	248	225	46	90	33	24		1 502	41 142	2 275			

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 80 escuelas privadas multigrado en el estado, con 4 222 estudiantes y 202 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.27a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Quintana Roo, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Multigrado			Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bido-cente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes				
Preescolar	Total	597	46 287	1 779	85	61	20				289	6 374	336				
	General	371	40 951	1 465	42	32	15				89	3 235	121				
	Indígena	103	4 334	205	43	29	5				77	2 137	106				
	Comunitario	123	1 002	109							123	1 002	109				
Primaria	Total	742	159 735	4 891	68	88		43	16	26	299	19 149	634				
	General	610	155 522	4 648	41	64		35	10	23	173	15 716	429				
	Indígena	74	3 614	176	27	24		8	6	3	68	2 834	138				
	Comunitario	58	599	67							58	599	67				
Secundaria	Total	349	75 063	4 531	6	42					107	1 930	161				
	Comunitario	59	659	71							59	659	71				
	Telesecundaria	174	13 375	689	6	42					48	1 271	90				
	Para migrantes																
	Generales	59	31 775	1 951													
	Técnicas	57	29 254	1 820													
Total	Para trabajadores	1 688	281 085	11 201	159	191	20	43	16	26	695	27 453	1 131				

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (6); si se hiciera el total sería de 1 694 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la Educación Comunitaria).

Se contabilizaron 81 escuelas privadas multigrado en el estado, con 4 355 estudiantes y 225 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bidocente	Unitaria Incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes	
Preescolar	Total	2 740	113 884	6 090	750	379	46				2 007	32 516	2 405	
	General	1 490	96 583	4 536	510	285	40				835	19 727	1 120	
	Indígena	418	11 308	703	240	94	6				340	6 796	434	
	Comunitario	832	5 993	851							832	5 993	851	
Primaria	Total	3 060	293 762	13 415	425	538		293	180	81	2 136	69 514	4 183	
	General	2 097	269 910	11 691	329	450		232	151	68	1 230	52 999	2 869	
	Indígena	344	18 218	1 046	96	88		61	29	13	287	10 881	636	
	Comunitario	619	5 634	678							619	5 634	678	
Secundaria	Total	1 571	157 191	9 991	348	209					709	13 028	937	
	Comunitario	152	1 493	171							152	1 493	171	
	Telesecundaria	1 171	55 864	3 357	347	209					556	11 527	765	
	Para migrantes	1	8	1	1						1	8	1	
	Generales	137	60 795	4 092										
	Técnicas	109	38 971	2 360										
Total	Para trabajadores	1	60	10										
		7 371	564 837	29 496	1 523	1 126	46	293	180	81	4 852	115 058	7 525	

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 212 escuelas privadas multigrado en el estado, con 5 982 estudiantes y 409 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGAI del INEE.

Tabla 3.29a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Sinaloa, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Multigrado								Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización								Escuelas	Estudiantes	Docentes
					Unitaria	Bi-docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente					
Preescolar	Total	2 164	95 136	4 969	0	0	621						1 406	17 057	1 514
	General	1 347	86 415	4 020	0	0	602						602	8 957	602
	Indígena	32	1 021	56	0	0	19						19	400	19
	Comunitario	785	7 700	893									785	7 700	893
Primaria	Total	2 416	295 223	11 151	426	313		198	65	35			1 430	48 288	2 531
	General	1 992	289 220	10 558	425	307		192	59	32			1 015	43 461	2 011
	Indígena	31	2 216	143	1	6		6	6	3			22	1 040	70
	Comunitario	393	3 787	450									393	3 787	450
Secundaria	Total	859	148 071	11 792	13	64							197	2 737	280
	Comunitario	120	1 325	139									120	1 325	139
	Telesecundaria	342	13 590	996	6	62							68	1 213	130
	Para migrantes	1	529	26	7	2							9	199	11
	Generales	273	83 303	7 096											
	Técnicas	122	49 245	3 524											
Total		5 439	538 430	27 912	439	377	621	198	65	35			3 033	68 082	4 325

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, solo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles de preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 33 escuelas privadas multigrado en el estado, con 896 estudiantes y 70 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.30a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Sonora, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización									Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización									Escuelas	Estudiantes	Docentes
					Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente						
Preescolar	Total	1 281	81 697	3 634	128	68	125					604	9 509	687		
	General	772	72 377	2 959	22	34	93					149	3 735	183		
	Indígena	226	7 029	377	106	34	32					172	3 483	206		
	Comunitario	283	2 291	298								283	2 291	298		
Primaria	Total	1 658	281 925	10 866	176	216		91	38	36		628	21 693	1 287		
	General	1 476	275 779	10 468	135	182		81	33	33		464	18 648	1 039		
	Indígena	111	5 702	324	41	34		10	5	3		93	2 601	174		
	Comunitario	71	444	74								71	444	74		
Secundaria	Total	606	134 807	7 510	106	52						187	3 322	242		
	Comunitario	29	242	32								29	242	32		
	Telesecundaria	294	16 254	881	96	52						148	2 918	200		
	Para migrantes	14	335	18	10							10	162	10		
	Generales	129	62 610	3 581												
	Técnicas	136	55 235	2 968												
Total	Para trabajadores	4	131	30												
		3 545	498 429	22 010	410	336	125	91	38	36		1 419	34 524	2 216		

Notas:
Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.
No se incluyen los CENDI (5); si se hiciera el total sería de 3 550 escuelas públicas en educación básica.
Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.
Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre; es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles de preescolar y primaria, no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.
Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).
Se contabilizaron 91 escuelas privadas multigrado en el estado, con 3 851 estudiantes y 209 docentes.
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.31a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Tabasco, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total		Multigrado								Total	
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización						Escuelas	Estudiantes	Docentes
					Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente			
Preescolar	Total	1 919	114 980	4 526	559	342	10				1 379	38 178	1 719
	General	1 317	101 416	3 704	507	313	10				830	30 253	1 143
	Indígena	134	8 203	356	52	29	0				81	2 564	110
	Comunitario	468	5 361	466							468	5 361	466
Primaria	Total	2 004	278 194	9 646	241	376		270	127	60	1 279	67 818	2 821
	General	1 699	268 318	9 031	227	350		250	124	57	1 008	62 928	2 458
	Indígena	100	7 858	405	14	26		20	3	3	66	2 872	153
	Comunitario	205	2 018	210							205	2 018	210
Secundaria	Total	697	127 543	6 683	4	60					123	2 673	197
	Comunitario	59	710	73							59	710	73
	Telesecundaria	459	50 569	2 248	4	60					64	1 963	124
	Para migrantes												
	Generales	103	40 926	2 426									
	Técnicas	76	35 338	1 936									
Total		4 620	520 717	20 855	804	778	10	270	127	60	2 781	108 669	4 737

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (27); si se hiciera el total sería de 4 647 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 74 escuelas privadas multigrado en el estado, con 2 599 estudiantes y 143 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.32a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Tamaulipas, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Multigrado									
					Unitaria	Bi docente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes	
Preescolar	Total	1 746	95 021	4 499	137	52	149				899	11 217	1 003	
	General	1 185	90 633	3 886	137	52	149				338	6 829	390	
	Indígena													
	Comunitario	561	4 388	613							561	4 388	613	
Primaria	Total	2 098	353 847	12 807	371	227		113	58	42	986	30 196	1 808	
	General	1 923	351 992	12 605	371	227		113	58	42	811	28 341	1 606	
	Indígena													
	Comunitario	175	1 855	202							175	1 855	202	
Secundaria	Total	608	158 797	9 648	28	66					111	2 105	177	
	Comunitario	17	149	17							17	149	17	
	Telesecundaria	299	16 265	1 024	28	66					94	1 956	160	
	Para migrantes													
	Generales	160	81 085	5 011										
	Técnicas	129	61 246	3 578										
Total		4 452	607 665	26 954	536	345	149	113	58	42	1 996	43 518	2 988	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (29); si se hiciera el total sería de 4 481 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 223 escuelas privadas multigrado en el estado, con 9 104 estudiantes y 578 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.33a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Tlaxcala, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Multigrado		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bidocente	Unitaria incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes	
Preescolar	Total	647	42 530	1 856		3	55				263	4 244	335	
	General	422	38 156	1 521		3	50				53	1 314	56	
	Indígena	20	1 568	61			5				5	124	5	
	Comunitario	205	2 806	274							205	2 806	274	
Primaria	Total	664	139 302	5 302	3	65		39	19	11	216	8 230	477	
	General	571	135 258	5 090	3	65		37	19	11	135	7 056	375	
	Indígena	14	2 998	116				2			2	128	6	
	Comunitario	79	1 046	96							79	1 046	96	
Secundaria	Total	318	70 956	4 399		5					36	508	53	
	Comunitario	31	418	43							31	418	43	
	Telesecundaria	146	17 041	849		5					5	90	10	
	Para migrantes													
	Generales	66	26 987	1 710										
	Técnicas	75	26 510	1 797										
Total	Para trabajadores													
		1 629	252 788	11 557	3	73	55	39	19	11	515	12 982	865	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (32); si se hiciera el total sería de 1 661 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 29 escuelas privadas multigrado en el estado, con 1 185 estudiantes y 92 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Nivel	Servicio	Total			Multigrado								
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas por tipo de organización								
Prescolar	Total	7 040	250 039	15 356	Unitaria	Bidocente	Unitaria Incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes
	General	4 119	197 998	11 444	930	652	538				4 812	77 809	5 823
	Indígena	1 218	39 139	2 099	686	249	54				2 120	42 913	2 772
	Comunitario	1 703	12 902	1 813							989	21 994	1 238
	Total	9 191	830 077	43 370	1 577	1 585		1 029	390	268	5 745	185 952	11 740
Primaria	General	7 252	752 090	38 722	1 282	1 321		876	333	230	4 042	145 972	9 034
	Indígena	1 043	68 348	3 642	295	264		153	57	38	807	30 341	1 700
	Comunitario	896	9 639	1 006							896	9 639	1 006
Secundaria	Total	3 130	398 514	22 222	66	333					593	14 816	982
	Comunitario	194	2 431	250							194	2 431	250
	Telesecundaria	2 450	209 298	10 629	66	333					399	12 385	732
	Para migrantes												
	Generales	246	101 327	6 481									
	Técnicas	199	80 024	4 285									
	Para trabajadores	41	5 434	577									
	Total	19 361	1 478 630	80 948	3 259	2 819	592	1 029	390	268	11 150	278 577	18 545

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGAI del INEE.

Tabla 3.35a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Yucatán, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Multigrado							Escuelas	Estudiantes	Docentes
					Unitaria	Bidocente	Unitaria Incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente				
Preescolar	Total	913	69 932	3 064	73	99	14					427	8 200	558
	General	398	47 884	1 960	11	37	3					51	1 797	88
	Indígena	274	19 909	831	62	62	11					135	4 264	197
	Comunitario	241	2 139	273								241	2 139	273
Primaria	Total	1 218	205 764	8 157	71	117		74	31	42		453	17 178	990
	General	952	192 863	7 479	29	76		63	26	36		230	12 371	654
	Indígena	148	11 979	549	42	41		11	5	6		105	3 885	207
	Comunitario	118	922	129								118	922	129
Secundaria	Total	529	103 572	7 715		10						78	907	106
	Comunitario	68	734	86								68	734	86
	Telesecundaria	191	13 014	778		10						10	173	20
	Para migrantes													
	Generales	165	56 773	4 315										
	Técnicas	87	30 973	2 284										
Total	Para trabajadores	18	2 078	252										
		2 660	379 268	18 936	144	226	14	74	31	42		958	26 285	1 654

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.
No se incluyen los CENDI (16); si se hiciera el total sería de 2 676 escuelas públicas en educación básica.
Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.
Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados LEC (líder para la educación comunitaria).
Se contabilizaron 1 055 escuelas privadas multigrado en el estado, con 3 554 estudiantes y 291 docentes.
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Tabla 3.36a. Escuelas, estudiantes y docentes en servicios multigrado públicos por nivel educativo. Zacatecas, ciclo escolar 2016-2017

Nivel	Servicio	Total			Escuelas por tipo de organización							Total		
		Escuelas	Estudiantes	Docentes	Unitaria	Bido-cente	Unitaria Incompleta	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente	Escuelas	Estudiantes	Docentes	
Preescolar	Total	1 622	71 216	3 581	448	174	181				1 149	19 225	1 345	
	General	1 276	68 780	3 213	448	174	181				803	16 789	977	
	Indígena													
	Comunitario	346	2 436	368							346	2 436	368	
Primaria	Total	1 761	187 541	7 858	425	269		156	73	50	1 206	43 333	2 215	
	General	1 528	185 811	7 616	425	269		156	73	50	973	41 603	1 973	
	Indígena													
	Comunitario	233	1 730	242							233	1 730	242	
Secundaria	Total	1 099	85 186	5 215	401	177					640	12 357	820	
	Comunitario	62	511	65							62	511	65	
	Telesecundaria	885	36 710	2 083	401	177					578	11 846	755	
	Para migrantes	1	8	1										
	Generales	77	24 817	1 690										
	Técnicas	74	23 140	1 376										
Total	Para trabajadores	4 482	343 943	16 654	1 274	620	181	156	73	50	2 995	74 915	4 380	

Notas:

Las celdas sombreadas indican que no aplica o hay una ausencia de ese servicio.

No se incluyen los CENDI (11); si se hiciera el total sería de 4 493 escuelas públicas en educación básica.

Los resultados totales de las escuelas multigrado se obtuvieron de manera vertical; horizontalmente no era posible debido a que algunas celdas están deshabilitadas las sombreadas.

Es importante señalar que, para el caso de las secundarias para migrantes, sólo se presenta información de las escuelas registradas a inicio del ciclo escolar 2016-2017 con corte al 30 de septiembre;

es probable que la base de datos del Formato 911 tenga registro de más escuelas, pero que éstas iniciaran labores después de la fecha de corte. En lo que respecta a los niveles de preescolar y primaria,

no es posible identificar este tipo de escuelas (para migrantes) por medio de lo que se capta con el Formato 911.

Para los servicios comunitarios, las figuras educativas que atienden a los estudiantes no son propiamente maestros con estudios en alguna Escuela Normal, sino los denominados

LEC (líder para la educación comunitaria).

Se contabilizaron 36 escuelas privadas multigrado en el estado, con 1 063 estudiantes y 80 docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la DGIAI del INEE.

Fuentes consultadas

- Aguilera, M., Quezada, S., y Camacho, K. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado en México. En INEE. *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- Arnaut, A., y Giorguli, S. (coords.) (2010). *Los grandes problemas de México* (vol. 7, Educación). México: El Colegio de México.
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú: Ministerio de Educación/DINFOCAD/GTZ/PROEDUCA/Componente de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado el 7 de enero de 2019, de: https://www.researchgate.net/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades
- Arteaga, P. (2009). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. Tesis para obtener el grado de maestra en ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. México: CINVESTAV. Recuperado el 29 de octubre de 2018, de: rededucacionrural.mx/documents/24/los-saberes-docentes.pdf
- Arteaga, P., Williamson, G., Berrouet, F., y Segundo, A. (2017). La concentración de escuelas rurales en América Latina. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1399.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2019). Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- BM. Banco Mundial (2014, 19 de noviembre). Un modelo de México para el mundo. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2014/11/19/un-modelo-de-mexico-para-el-mundo>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), pp. 13-23. Recuperado el 4 de diciembre de 2018, de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>
- Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), pp. 29-43. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662851/RIEE_7_3_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brunswic, É., y Valérien, J. (2004). *Multigrade schools: improving Access in rural Africa?* París: UNESCO. Recuperado el 16 de noviembre de 2018, de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496622.pdf>
- Buendía, A., y Álvarez, G. (coords.) (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro*. México: COMIE. Recuperado el 13 de abril de 2018, de: http://inide.ibero.mx/assets_front/assets/entradas/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf
- Cabrera, A., y López, C. (1999). Escuela Multigrado Innovada. Una alternativa para la Educación Rural. Documento presentado en el Congreso Pedagogía 99 Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos. La Habana. 1 a 5 de febrero de 1999.
- Calvo, M., y Meza, A. (2008). Supervisión escolar, normatividad y funciones. en García Cabrero, Benilde y Zendejas Frutos, Laura (coords.), *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar*

- para las primarias mexicanas*, México: INEE. Recuperado de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/131/P1C131_08C04.pdf
- Cámara de Diputados (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_120419.pdf
- Cano, A., e Ibarra, E. (coords.) (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. México: Nómada. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de: <https://drive.google.com/file/d/1RtOyPmhXjyrljbzR77VEVfmMLSWuVjIB/view>
- Castro, R. (2018, enero-junio). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). Recuperado el 27 de noviembre de 2018, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride-8-16-00335.pdf>
- Castro, R., (s. f.). La escuela multigrado: una necesidad vigente que estudiar en el diseño curricular del nuevo modelo plan de estudios 2012. Ponencia presentada en los Foros de Consulta Institucional del Modelo Educativo de Educación Normal. Dirección de Educación Normal-Secretaría de Educación de Veracruz. Boca del Río, Veracruz.
- Cervera, F., y Rangel, J. (2015, 19 y 20 de febrero). Implicaciones ambientales de la distribución territorial de la población. Tema desarrollado en el marco del Seminario-taller Información para la Toma de Decisiones: Población y Medio Ambiente. El Colegio de México/UAM/SOMEDE/INEGI. México.
- Chaves, L. (2010). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. Tercer Informe Estado de la Educación. Consejo Nacional de Rectores. San José.
- Chaves, P., y Ramírez, R. (2006). *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*. México: CONAFE.
- Cituk, D. (2010). La escuela rural mexicana: antecedentes, presente y futuro. *Revista e-formadores. Red Escolar* (3). Recuperado el 28 de febrero de 2019, de: http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e-formadores_ver_10/articulos/dulce_cituk_jul2010.pdf
- CNDH. Comisión Nacional de Derechos Humanos (s. f.). Informe anual de actividades 2017. Recuperado en octubre de 2018, de: <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>
- CNSPD-SEP. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente-Secretaría de Educación Pública (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica 2017*. México: autor. Recuperado en octubre de 2018, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2011). *Enseñar en la secundaria comunitaria. Modelo educativo*. México: autor.
- CONAFE (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. México: autor.
- CONAFE (2017). Educación Básica del CONAFE. Recuperado el 16 de noviembre de 2018, de: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-basica-del-conafe>
- CONAFE (2018). Informe de Rendición de Cuentas de la Gestión Gubernamental 2012-2018. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/412389/INFORME_GOB.MX.pdf
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/344504/Informe_Final_-S244_Programa_para_la_Inclusio_n_y_la_Equidad_Educativa.pdf

- CONEVAL (2019). Análisis de los Programas Sociales PEF 2018 y 2019. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/ANALISIS_PEF_2018_2019.pdf#search=analisis%20de%20los%20programas%20sociales%20PEF%202018%20Y%202019
- CONEVAL (s. f.a). Educación Inicial y Básica Comunitaria 2017. Ficha de Monitoreo 2015-2016. Recuperado en octubre de 2018, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/152719/E066_Ficha_de_Monitoreo_y_Evaluacio_n_2015-2016.pdf
- CONEVAL (s. f.b). Ficha de Monitoreo 2015-2017, Escuelas de Tiempo Completo. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2016_2017/FMyE_11_S221.pdf
- CONEVAL y UNICEF. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. México: UNICEF. Recuperado el 7 de febrero de 2019, de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf
- Córdova, M., López, D., y Morales, L. (s. f.). Aportes a la formación inicial de los profesores normalistas para el trabajo en escuelas multigrado: una mirada de los estudiantes de séptimo semestre. En Primer Coloquio Nacional de Cuerpos Académicos “La investigación en educación superior: aportes y retos”. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 2(2), pp. 97-101. Recuperado el 17 de diciembre de: <http://www.revistakinesis.com/wp-content/uploads/2017/08/Primer-Coloquio-Nacional-de-Cuerpos-Acad%C3%A9micos-Kinesis-2.pdf?i=1CPEUM>. Recuperado ,
- Cruz, X. (2011). La Reforma Integral de Educación Básica —RIEB—: Una mirada de sus docentes en escuelas de Organización Multigrado. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf
- De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En De Alba, A., y Casimiro, A. (coords.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 195-212). México: IISUE-UNAM.
- Díaz, F., y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (pp. 63-124). México: COMIE. Recuperado el 17 de enero de 2019, de: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v05.pdf
- DGME-SEB. Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica (2017). Los materiales educativos en las escuelas de educación básica. Hacia una política de materiales educativos: consideraciones, lineamientos, criterios y recomendaciones. México: autor. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de: <https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-KHhL3KA6pm-PolicasdematerialesBAJA.PDF>
- DOF. Diario Oficial de la Federación (1996, 19 de febrero). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996
- DOF (2003, 23 de julio). REGLAS de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=28815&pagina=7&seccion=1
- DOF (2005, 19 de febrero). REGLAS de Operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2102597&fecha=19/12/2005

- DOF (2006, 17 de febrero). Reglas de Operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=2121284&fecha=17/02/2006&cod_diario=151948
- DOF (2008, 26 de diciembre). Acuerdo número 460 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (CONAFE). México. Recuperado de: http://www.diaariooficial.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5075852&fecha=26/12/2008&cod_diario=216943
- DOF (2009, 29 de diciembre). Acuerdo número 519 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (CONAFE). México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126643&fecha=29/12/2009
- DOF (2010a, 30 de diciembre). Acuerdo número 567 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (CONAFE). México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173108&fecha=30/12/2010
- DOF (2010b, 30 de diciembre). Acuerdo número 572 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173112&fecha=30/12/2010
- DOF (2011a, 19 de agosto). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de: http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5205518&fecha=19/08/2011&cod_diario=239926
- DOF (2011b, 31 de diciembre). Acuerdo número 620 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5227724&fecha=31/12/2011
- DOF (2013a, 26 de febrero). Acuerdo número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013
- DOF (2013b, 26 de junio). Lineamientos Generales para la operación, aplicación de recursos, rendición de cuentas y transparencia del Programa Escuelas Dignas 2013. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5304055&fecha=26/06/2013
- DOF (2013c, 28 de diciembre). Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013
- DOF (2014a, 19 de mayo). Lineamientos Generales para la operación, aplicación de recursos, rendición de cuentas y transparencia del Programa Escuelas Dignas 2014. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5345072&fecha=19/05/2014
- DOF (2014b, 24 de diciembre). Acuerdo por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena a cargo de la Coordinación General de Fomento al Desarrollo Indígena de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas para el ejercicio fiscal 2015. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377295&fecha=24/12/2014

- DOF (2014c, 27 de diciembre). Acuerdo número 21/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2015. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377498&fecha=27/12/2014
- DOF (2014d, 27 de diciembre). Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015. México. Recuperado el 13 de noviembre de 2018, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377499&fecha=27/12/2014
- DOF (2015a, 8 de mayo). Lineamientos Generales para la operación, aplicación de recursos, sistema de seguimiento, rendición de transparencia del Programa Escuelas Dignas 2015. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5391618&fecha=08/05/2015
- DOF (2015b, 15 de diciembre). Reforma a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5419964&fecha=15/12/2015, y https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5419963&fecha=15/12/2015
- DOF (2015c, 27 de diciembre). Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015
- DOF (2016a, 11 de mayo). ACUERDO número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. México. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5436739&fecha=11/05/2016
- DOF (2016b, 28 de diciembre). Acuerdo número 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2017. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467934&fecha=28/12/2016
- DOF (2017a, 24 de agosto). Acuerdo número 08/08/17 que modifica el diverso número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación publicado el 11 de mayo de 2016. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5494924&fecha=24/08/2017
- DOF (2017b, 26 de diciembre). Acuerdo número 21/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2018. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5508952&fecha=26/12/2017
- DOF (2017c, 27 de diciembre). Acuerdo número 20/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. México. Recuperado de: dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5509133
- DOF (2017d, 27 de diciembre). Acuerdo por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena a cargo de la Coordinación General de Delegaciones y Concertación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, para el ejercicio fiscal 2018. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509126&fecha=27/12/2017
- DOF (2017e, 29 de diciembre). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2018. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509738&fecha=29/12/2017

- DOF (2017f, 30 de diciembre). Acuerdo número 29/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2018. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509799&fecha=30/12/2017
- DOF (2018a, 19 de enero). Reforma a la Ley General de Educación. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510956&fecha=19/01/2018
- DOF (2018b, 19 de enero). Reforma a la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510956&fecha=19/01/2018
- DOF (2018c, 20 de junio). Reforma a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5527036&fecha=20/06/2018
- DOF (2018d, 21 de junio). Reforma a la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5528533&fecha=21/06/2018
- DOF (2018e, 3 de agosto). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. México. Recuperado el 1 de marzo de 2019 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- DOF (2018f, 26 de octubre). Normatividad, Disposiciones, Lineamientos y Guía Operativa, aplicables en materia de planeación, contratación, sustitución, construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, reforzamiento, gastos de ejecución y supervisión, reconstrucción y habilitación de la infraestructura física educativa Programa Escuelas al CIEN. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5542212&fecha=26/10/2018
- DOF (2018g, 30 de noviembre). Acuerdo número 19/11/18 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. México. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5545442&fecha=30/11/2018&print=true
- DOF (2019a, 27 de febrero). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas para el ejercicio fiscal 2019. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551401&fecha=27/02/2019
- DOF (2019b, 28 de febrero). Acuerdo número 28/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación de Prospera Programa de Inclusión Social para el ejercicio fiscal 2019. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551581&fecha=28/02/2019
- DOF (2019c, 28 de febrero). Acuerdo número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación de Prospera Programa de Inclusión Social. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551581&fecha=28/02/2019
- DOF (2019d, 12 de marzo). Reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2019. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO_AL_ACUERDO_08_02_19.pdf
- Estrada, M. (2015, abril-junio). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(2), pp. 43-62. Recuperado el 17 de octubre de 2018, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624003>
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), pp. 101-120.
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2002). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-CINVESTAV.

- Fajardo, V. (2016). Evaluación de consistencia y resultados. Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE). Programa presupuestario: arraigo del maestro en el medio rural. Ejercicio fiscal a evaluar: 2016. Recuperado el 6 de marzo de 2019, de: http://descargas.secolima.gob.mx/transparencia/nuevaley/F-XXI/CP/PROGRAMA_EINICIAL_ESC_2016.pdf
- Fuenlabrada, I., y Weiss, E. (coords.) (2006). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación*. México: CONAFE/DIE-CINVESTAV.
- FAO. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2018). *México rural del siglo XXI*. México: autor. Recuperado el 7 de febrero de 2019, de: <http://www.fao.org/3/i9548es/I9548ES.pdf>
- Gallardo, A. (2004). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural. Ponencia presentada en la Mesa redonda La Educación Intercultural; Experiencias y Propuestas, durante la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase Extensiva. Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje, celebrada del 24 al 27 de agosto. México. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de: red-ler.org/escuelas-multigrado-diversidad.pdf
- Gallardo, A. (2015). Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación. En De Alba, A., y Casimiro A. (coords.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 65-79). México: IISUE-UNAM.
- Gallegos, L., Calderón, E., y García, B. (2009). El uso de materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias en la escuela multigrado. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1141-F.pdf
- Galván, L., y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49). Recuperado el 22 de octubre de 2018, de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99854580005/html/index.html>
- García, I. (2016, junio). Personalización de la enseñanza desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), pp. 170-182.
- Gaviño, T. (2016, septiembre-diciembre). Las raíces del pensamiento educativo. María, Montessori. *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, (5), pp. 34-44. Recuperado el 15 de abril de 2019, de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/blog-red/articulos/04Historia.pdf>
- Gómez, R. (2018, 25 de septiembre). ¿Desaparece el Programa Prospera? *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/rogerio-gomez-hermosillo-m/nacion/desaparece-el-programa-prospera>
- González, J., López, Y., y León, V. (2017). Dispositivos de Formación Continua en Chile y México como Alternativas de Desarrollo Profesional en Docentes Multigrado. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1406.pdf>
- Guevara, G. (2019, 22 de enero). Una pedagogía para las escuelas multigrado. *Crónica*, 22 de enero de 2019. México. Recuperado el 22 de enero de 2019, de: <http://www.cronica.com.mx/notas/2019/1107855.html#>
- IEEPO Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2016). Unidad Técnica de Atención al Rezago Educativo (Programas). Reconocimiento al Desempeño Docente. Recuperado el 1 de marzo de 2019, de: <http://dde.ieepo.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2016/01/UTARE-PROGRAMAS.pdf>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: autor.

- INEE (2014a). *Materiales de apoyo educativo. ¿Cómo Son Nuestras Escuelas?* Fascículo 5. México: autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/fasciculos/ECEA5.pdf>
- INEE (2014b). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>
- INEE (2014c). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*. México: autor. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
- INEE (2015a). *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa*. México: autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/ruta.pdf>
- INEE (2015b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Documento Rector. México: autor. Recuperado 1 de marzo de 2019, de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>
- INEE (2015c). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014. ¿Cómo Son Nuestras Escuelas?* México: autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
- INEE (2015d). *Resultados nacionales 2015. Matemáticas*. PLANEA, Fascículo 10. México: autor. Recuperado el 7 de febrero de 2019, de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_10.pdf
- INEE (2016a). *¿Cómo avanzan los alumnos en su trayectoria escolar? AT02c. Porcentaje de alumnos con extraedad grave (2015-2016)*. En Banco de Indicadores Educativos. Recuperado en noviembre de 2018, de: https://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2016/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2016_AT02__c.pdf
- INEE (2016b). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: autor. Recuperado en octubre de 2018, de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/2016/documentos/Directriz_migrantes.pdf
- INEE (2016c). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Documento conceptual y metodológico*. Documentos Rectores. México: autor. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/201/P1E201.pdf>
- INEE (2016d). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria. ¿Cómo Son Nuestras Escuelas?* México: autor. Recuperado el 8 de febrero de 2019, de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
- INEE (2016e). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
- INEE (2017a). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/104/P1F104.pdf>
- INEE (2017b). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/P/100/P2P100.pdf>
- INEE (2017c). *Informe de resultados PLANEA 2015*. México: autor.
- INEE (2017d). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>

- INEE (2017e). *Proyecto Nacional de Evaluación y mejora Educativa de Escuelas Multigrado*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/303/P1E303.pdf>
- INEE (2018a). Evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado. Documento interno. Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos, México, 814 pp.
- INEE (2018b). *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias/ECEA 2014*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/249/P1D249.pdf>.
- INEE (2018c). *PLANEA. Resultados nacionales 2017. 3° de secundaria*. México: autor.
- INEE (2018d). *PLANEA. Resultados nacionales 2018. 6° de primaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. México: autor. Recuperado el 12 de febrero de 2019, de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf
- INEE (2018e). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- INEE (2019a). Establecer una política de desarrollo curricular para la educación obligatoria. Recomendaciones para el sistema educativo. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/717/P1C717.pdf>
- INEE (2019b). *Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en educación preescolar 2017*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/348/P2A348.pdf>
- INEE (2019c). Evaluación de la Política de Educación Multigrado. Informe Final. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-politica-de-educacion-multigrado.pdf>
- INEE (2019d). Informe de seguimiento a las Directrices 2015-2018. México: autor. Disponible en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/246/P1I246.pdf>
- INEE (2019e). *La educación multigrado en México*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/237/P1C237.pdf>
- INEE (2019f). *La educación obligatoria en México*. Informe 2019. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/245/P1I245.pdf>
- INEE (2019g). *Personal y Organización Escolar de la escuela primaria mexicana. ECEA 2014*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/252/P1D252.pdf>
- INEE (2019h). *Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México*. Documentos Ejecutivos de Política Educativa, 7. México: autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2019/politicaeducativa/documentos/Documento7-escuelas-multigrado.pdf>
- INEE y Fundación Este País (s. f.). El estado que guardan nuestras escuelas. Infraestructura escolar en primaria y secundaria de México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/313/P1C313.pdf>.
- INEE y UNICEF. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendientes 2017*. México: autor. Recuperado el 7 de febrero de 2019, de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/109/P3B109.pdf>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Encuesta intercensal 2015. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/estructura/>
- INIFED Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (2014). Criterios de diseño arquitectónico: Educación básica-primaria. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/105645/XVIII_-_B_-_Criterios_de_Disen_o_Arquitecto_nico_para_Primaria.pdf

- INIFED (2015a). Normatividad, Disposiciones, Lineamientos y Guía Operativa, aplicables en materia de planeación, contratación, sustitución, construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, reforzamiento, gastos de ejecución y supervisión, reconstrucción y habilitación de la infraestructura física educativa. (Programa Escuelas al CIEN). Recuperado de: <https://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/pdf/NORMAS%20DISPOSICIONES%20LINEAMIENTOS%20Y%20GUIA%20OPERATIVA%20ESCUELAS%20AL%20CIEN.pdf>
- INIFED (2015b). Convenio de Coordinación y Colaboración para la potenciación de recursos del Fondo de aportaciones múltiples celebrado por la Secretaría de Hacienda y Crédito público, la Secretaría de Educación Pública el Instituto Nacional de la Infraestructura (INIFED) con las entidades federativas. Recuperado de: https://eciendocs.inifed.gob.mx/escuelasalcien/pdf/escuelas-al-100/convenio_OK.PDF
- Juárez, D. (2009a). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En García, J., y Fernández, J. (eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). México: UNESCO/UANL. Recuperado el 23 de julio de 2018, de: docs.wixstatic.com/ugd/b7ed14_22d981bb60904d178128c173baa1eccc.pdf
- Juárez, D. (2009b). Educación rural multigrado en México. Propuestas de mejora a la luz de experiencias internacionales. En García, J., y Campillo, C. (eds.). *Escenarios y actores educativos* (pp. 373-407). México: UANL. Recuperado de: docs.wixstatic.com/ugd/b7ed14_6dbf1d022e6a4547bcc71054e44a81c1.pdf
- Juárez, D. (2012a, enero-junio). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *Sinéctica*, (38). Recuperado de: docs.wixstatic.com/ugd/b7ed14_5e447f053b9147688b0ff4fdb1faa8f5.pdf
- Juárez, D. (2012b, julio-diciembre). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (15). Recuperado de: docs.wixstatic.com/ugd/b7ed14_56865283d73942948c306789f88015bc.pdf
- Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal/Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- Juárez, D., Vargas, P., y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6(6), pp. 15-27. Recuperado el 14 de septiembre de 2018, de: <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/341>
- Juárez, D. (coord.) (2016). Educación rural: experiencias y propuestas de mejora. Recuperado el 15 de octubre de 2018, de: <http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/procesos-de-aprendizaje/educacion-rural-experiencias-y-propuestas-de-mejora/>
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2). Recuperado el 5 de noviembre de 2018, de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>
- Juárez, D. (2017a, noviembre-febrero). Atención a la diversidad a través de las escuelas multigrado. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 2(6).
- Juárez, D. (2017b). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49). Recuperado el 7 de febrero de 2019, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00002.pdf>
- Juárez, D. (2018). Atención a la diversidad a través de las escuelas multigrado. Blog de la Gaceta de la Política Nacional de Evaluación de la Educación. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta-noviembre/619-articulos-gaceta-noviembre/2579-atencion-a-la-diversidad-a-traves-de-las-escuelas-multigrado>

- Juárez, D., y Lara, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (31).
- Leyva, Y., y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primarias indígenas multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En INEE. *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- Leyva, Y., Santamaría, M., y Conzuelo, S. (2018, septiembre-diciembre). Las prácticas de los docentes de escuelas indígenas y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva. *Red Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, (11). Recuperado el 27 de noviembre de 2018, de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/red11/articulos/07Desde.pdf>
- Little, A. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. Recuperado el 3 de diciembre de 2018, de: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLittle.pdf>
- Loera, A., González, M., García, E., y Cázares, O. (2009). Diseño e implementación del modelo dialogar y descubrir: fortalezas, debilidades, lecciones aprendidas y sugerencias para la mejora. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Armando_Loera_Varela/publication/287205377_Diseño_e_implementación_del_modelo_dialogar_y_descubrir_en_el_CONAFE/links/567312f708aee7a427436ee0/Diseño-e-implementación-del-modelo-dialogar-y-descubrir-en-el-CONAFE.pdf
- López, L. (2019). Cursos comunitarios del CONAFE. En INEE. *La educación multigrado en México*. México: INEE. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/237/P1C237.pdf>
- López, P. (2016, 27 de octubre). Libros de ciencias para niños indígenas y migrantes. *Gaceta digital UNAM*. Recuperado de: <http://www.gaceta.unam.mx/20161027/libros-de-ciencias-para-ninos-indigenas-y-migrantes/>
- Maldonado, J., Rodríguez, R., y Miranda, M. (2018). Conceptualización del currículo en los docentes de escuelas multigrado. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado el 17 de octubre de 2018, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2766.pdf>
- Martínez, A., Bracho, T., y Martínez, C. (2007). *Los Consejos de Participación Social en la Educación y en el Programa Escuelas de Calidad ¿Mecanismos para la rendición de cuentas?* México: CIESAS/ Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales-Universidad Veracruzana. Recuperado de: <http://rendiciondecuentas.org.mx/wp-content/uploads/2013/03/Consejos-escolares-de-participaci%C3%B3n-social-y-el-programa-escuelas-de-calidad.pdf>
- Martínez, F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Perfiles Educativos*, XXXIV, pp. 29-46.
- Medrano, V., García, L., Ramos, E., Pérez, M. y Robles H. (2019). Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolar y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes. En INEE. *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- Mejía, F., y Frausto, A. (2016). *CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa?* *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(4), pp. 51-64. Recuperado el 25 de febrero de 2019, de: http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2017/01/t_2016_4_03.pdf
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A., y Estrada, M. (2016, julio-septiembre). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI, (3), pp. 111-135. Recuperado el 25 de enero de 2019, de: http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2016/10/t_2016_3_05.pdf

- Mendieta, G., Castro, M., Priego, L., y Perales, C. (2019). La política educativa para escuelas multigrado. En INEE. *La educación multigrado en México*. México: INEE. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/237/P1C237.pdf>
- Mendoza, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: INEE. Recuperado el 14 de febrero de 2019, de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/P/100/P2P100.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (s. f.). El Microcentro. Recuperado el 13 de febrero de 2019, de <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro>
- Ministerio de Educación de Perú (2018). Propuesta de acción para la atención educativa a la población del ámbito rural. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de: <http://www.minedu.gob.pe/consulta-de-atencion-ambito-rural/pdf/propuesta-de-acciones-educacion-rural.pdf>
- Miranda, F., y Cervantes, I. (coords.) (2015). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla. Una perspectiva reveladora de la educación básica*. Puebla: Gobierno del Estado de Puebla/SEP.
- Miranda, M., Campos, A., y Maldonado, J. (2017). La infraestructura física educativa de las escuelas multigrado.. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2718.pdf>
- Miranda F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos* 32, XL(161).
- Mogollón, Ó., y Solano, M. (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Washington, D. C.: fhi360. Recuperado el 28 de enero de 2019, de: https://resourcecentre.save-thechildren.net/sites/default/files/documents/escuelasactivas_O_1953_O.pdf
- Montero, C. (coord.). (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de: red-ler.org/propuesta_metod_mejoramiento_rural_multigrado_peru.pdf
- Morales, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (14). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/296/29625782005/>
- Murrieta, N. (2018). El Programa de Aprendizaje Multigrado: la gobernanza como una forma de implementación. Tesis. FLACSO. México.
- Obregón, N. (2006, enero-junio). Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Coatepec*, (10), pp. 149-171. Recuperado el 15 de abril de 2019, de: <https://www.redalyc.org/pdf/281/28101007.pdf>
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. Resumen en español*. Recuperado en noviembre de 2018, de: <http://www.oecd.org/education/school/49620052.pdf>
- OREALC-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: autor.
- Paniagua, B. (2011). La planeación de los contenidos en la escuela multigrado primaria federal rural sor Juana Inés de la Cruz. Proyecto de intervención psicopedagógica que para obtener el título de licenciatura en Intervención Educativa. Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán/Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado el 14 de noviembre de 2018, de: <http://200.23.113.51/pdf/29384.pdf>

- Perales, F. (2014). La participación social en educación: entre el habitus comunitario y la obligación administrativa. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (19), pp. 86-119. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3023/La%20participaci%C3%B3n%20social%20en%20educaci%C3%B3n%20entre%20el%20habitus%20comunitario%20y%20la%20obligaci%C3%B3n%20administrativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Popoca, C. (2014). Reforma educativa y equidad, deuda del Estado mexicano. Recuperado el 5 de noviembre de 2018, de: <http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/procesos-de-aprendizaje/reforma-educativa-y-equidad-deuda-del-estado-mexicano-el-caso-de-las-escuelas-multigrado/>
- PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2011). *Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes*. Serie Documentos, 55. Santiago de Chile: autor.
- Quílez, M., y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2). Recuperado en abril de 2019, de: https://www.google.com/search?q=Quílez+y+Vázquez%2C+2012&rlz=1C1GCEU_esMX822MX822&oq=Quílez+y+Vázquez%2C+2012&aqs=chrome..69i57.1150j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Quiroz, R. (2003, enero-abril). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17). Recuperado el 14 de abril de 2019, de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001713.pdf>
- RIER. Red Temática de Investigación de Educación Rural (2019). Propuestas para mejorar la atención educativa a poblaciones rurales en México. En Ramírez, R., y Torres, C. (coord.). *Los retos del nuevo gobierno en materia educativa* (pp. 71-77). Cuaderno de investigación. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Ramírez, R., y Torres, C. (coords.) (2019). *Los retos del nuevo gobierno en materia educativa*. Cuaderno de investigación. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Ramos, M., Loeza, L., y Briceño, R. (2017). Las competencias para la enseñanza en grupos multigrado. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado en abril de 2019, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1238.pdf>
- Rockwell, E. (1997, I semestre). Cursos comunitarios: una primera alternativa para el medio rural. *Revista Pedagógica*, (34). Recuperado el 11 de febrero de 2019, de: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5411/4438
- Rockwell, E., y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II(3), pp. 1-24.
- Rockwell, E., y Rebolledo, V. (coords.). (2016). Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado. México: autores. Recuperado el 13 de noviembre de 2018, de: <https://www.snte.org.mx/pdfindigena/Yoltocah2018.pdf>
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE. Recuperado el 29 de octubre de 2018, de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
- Romero, M., et al. (2010, enero-junio). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), pp. 1-62. Recuperado el 14 de noviembre de 2018, de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719004.pdf>

- Rosas, L. (2004). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Centro de Estudios Educativos. Recuperado el 29 de octubre de 2018, de: <http://cee.edu.mx/Nueva%20Escuela%20Multigrado.pdf>
- Rosas, L. (2013). *Red de profesionales de la educación indígena: Uniendo las voces de los maestros (2009-2012)*. México: DGEI-SEP.
- Sánchez, A. (2019). El aprendizaje en escuelas multigrado. En INEE. *La educación multigrado en México*. México: INEE. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/237/P1C237.pdf>
- Sandoval, R., y Lyons, E. (2015). Las redes escolares, entretejiendo historias pedagógicas,. en Miranda F. y Cervantes I. (coords.) (2015). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla. Una perspectiva reveladora de la educación básica* (pp. 216-240). Puebla: Gobierno del Estado de Puebla/SEP.
- Santibáñez, L. (2002, 2º trimestre). ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXI(2), pp. 9-41.
- Santos, A., Juárez, D., Azuma, A., y López, L. (2017). El multigrado a debate. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1302.pdf>
- Santos, G. (1995). ¿Qué es la organización escolar? *Cuadernos de Pedagogía*, (172). Recuperado el 23 de octubre de 2018, de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2_10.pdf
- Santos, L. (2007). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Revista Quehacer Educativo*, (8), pp. 72-79.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y la circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), pp. 71-91. Recuperado el 14 de noviembre de 2018, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129006>
- Santos, T., y Cabrera, N. (2017). La atención educativa para la población migrante, una apuesta para la conformación de un currículum pertinente. En *Memoria del Coloquio currículum-sociedad: voces, tensiones y perspectivas* (pp. 241-247). México: Facultad de Ciencias Sociales-UNLZ. Recuperado el 10 de enero de 2019, de: http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/avisos/29_nov_2017_CUVOS_Libro.pdf
- Schiefelbein, E. (1993). *En busca de la Escuela del Siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF. Recuperado en noviembre de 2018, de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewFile/5592/5014>
- Schmelkes, S. (2001). Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11)
- Schmelkes, S. (2018, 30 de septiembre). Directrices del INEE para la educación de niños de familias de jornaleros agrícolas migrantes. *Evaluación Educativa*, 1(9).
- SFP. Secretaría de la Función Pública (2002). Vertiente de programas compensatorios. Recuperado el 2 de marzo de 2019, de: https://funcionpublica.gob.mx/scagp/dgorcs/reglas/2002/r11_educacion/completos/ro_conafeprogramascompensa_2002.htm#M_6_1_2_1_7
- SEG. Secretaría de Educación de Guanajuato (2017). Programa de Reconocimiento al Desempeño Docente. Recuperado de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/Docentes/Convocatorias/2017/Redd/convocatoriaREDD17.pdf>

- SEGEY. Secretaría de Educación de Yucatán (2015). *Propuesta de reorganización curricular para escuelas multigrado del estado de Yucatán*. Mérida: Gobierno del Estado de Yucatán. Recuperado el 25 de enero de 2019, de: <https://drive.google.com/file/d/0B3lwTUHEDZc8M2ROLU5BZkFnRIU/view>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: autor. Recuperado el 5 de febrero de febrero, de: https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
- SEP (2005a). *La escuela multigrado que queremos*. México: autor. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14848384/la-escuela-multigrado-que-queremos-subsecretaria-de-educacion>
- SEP (2005b). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: autor. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de: <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/98fcf225f6d826cc009373e355f64b3432b18078.pdf>
- SEP (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. México: DGDGIE-SEB-SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: autor. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de: https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- SEP (2012). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante*. México: autor. Recuperado el 5 de febrero de febrero, de: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_primaria_00001.pdf
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: autor. Recuperado el 6 de febrero de 2019, de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP (2014). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20988/DOFa717.pdf>
- SEP (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: autor. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- SEP (2017a). Acuerdo número 24/12/17 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 2 de abril, de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/38735731-9155-46a2-9584-369e119dc079/a14_10_17.pdf
- SEP (2017b). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: autor. Recuperado el 23 de julio de 2018, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP (2017c). Programa de reorganización y consolidación de los servicios educativos del CONAFE. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264887/Reporte_de_Avances_del_Programa_de_Reorganizacio_n_y_consolidacio_n_de_los_Servicios_Educativos_del_Conafe.pdf
- SEP (2018a). Documento de Posicionamiento Institucional. Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa S244 2018. Recuperado en noviembre de 2018, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/350343/Posicio_n_Institucional_-_S244_Programa_para_la_Inclusio_n_y_la_Equidad_Educativa.pdf
- SEP (2018b). Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales. Recuperado el 15 de mayo de 2018, de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

- SEP (2018c). La Escuela al Centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica. Recuperado el 7 de febrero de 2019, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion_MiEscuelaAlCentro.pdf
- SEP (2018d). Materiales educativos DGEI. Recuperado de: <https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial/materiales-educativos.html>
- SEP (2018e). *Perfil, Parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: autor.
- SEP (2018f). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. México: autor. Recuperado el 26 de octubre de 2018, de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Orientaciones_curriculares.pdf
- Serrano, S., y Vázquez, D. (2013). *Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos*. México: FLACSO.
- Subsecretaría de Planeación y Apoyos a la Educación de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas (2012). *Propuesta de Trabajo para Escuelas Multigrado 2012. Reorganización Curricular Primaria. Zacatecas: Componente de Planeación y Gestión Pedagógica de la Coordinación Estatal de Acciones para la Equidad Educativa*. Recuperado el 25 de enero de 2019, de: <https://zona141camargotam.files.wordpress.com/2012/09/multigrado-2012-2013.pdf>
- TECSO. Tecnología Social para el Desarrollo (2018). Evaluación de consistencia y resultados del Programa Presupuestario Arraigo del Maestro en el Medio Rural 2016.
- Torres, R. (1992). *Alternativas dentro de la Educación Formal: El Programa Escuela Nueva de Colombia*. Perspectivas, 84. París: UNESCO.
- Torres, R., y Tenti, E. (2000). Políticas Educativas y Equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios. En CONAFE (2000). *Equidad y calidad en la educación básica: La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. México: CONAFE.
- Torres, J. (2008, enero-abril). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), pp. 83-110. Recuperado el 22 de octubre de 2018, de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres, R. M. (s. f.). Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia. Otra Educación. Recuperado de <https://otra-educacion.blogspot.com/2018/03/el-programa-escuela-nueva-de-colombia.html#links>
- UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México (2017). *Memoria del Coloquio currículum-sociedad: voces, tensiones y perspectivas*. México: Facultad de Ciencias Sociales-UNLZ. Recuperado el 28 de noviembre de 2018, de: http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/avisos/29_nov_2017_CUVOS_Libro.pdf
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004, abril-junio). Educación Hoy. Educación de la población rural: una baja prioridad. *Boletín del Sector Educación de la UNESCO*, (9). Recuperado el 16 de noviembre de 2018, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134440s.pdf>
- UNESCO (2016) *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. Santiago de Chile: autor.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: autor.

- UNESCO y UNICEF. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Estrategia de mejora de la educación multigrado en comunidades chiapanecas con personas internamente desplazadas*. Serie Buenas Prácticas. México: autor. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/17054_28948.htm
- Unidad de Estudios de Posgrado BENV (s. f.). Especialidad en Docencia Multigrado. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de: <http://www.posgradobenv.mx/programas-academicos/especialidades/edgm>
- UPNECH. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (s. f.). Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de: <http://www.upnech.edu.mx/licenciaturas/leydc/>
- Valera, B., Domínguez, M., y Coronel, I. (2017). Educación Inclusiva con equidad y calidad en las Escuelas Multigrado del Estado de Chihuahua: Reto para el docente. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2238.pdf>
- Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrado: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas multigrado innovadas*. Cuadernos de Educación Básica para Todos. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 25 de enero de 2019, de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>
- Vélez, G., y Terán, L. (2010, julio de 2009-junio de 2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, (6), pp. 55-65. Recuperado el 17 de enero de 2019, de: <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf>
- Villar, R. (1995). El programa escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, (14 y 15). Recuperado el 26 de noviembre de 2018, de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5596>
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, XXII(90), pp. 57-76. Recuperado el 26 de octubre de 2018, de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>
- Weiss, E. (coord.) (2007). *Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte Final*. México: CINVESTAV. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de: <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternadelaConstrucciondelaPEM2005.pdf>
- Zambrano, A. (2018, enero-abril). Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca-Colombia. *EDUCERE. La Revista Venezolana de Educación*, 22 (71). Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002004/html/index.html>
- Zurita, U. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), pp. 51-74.
- Zurita, U. (2013). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Apuntes*, XL(72), pp. 85-115. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/306056884_Paradojas_y_dilemas_de_la_participacion_social_en_la_educacion_basica_en_Mexico_Paradoxes_and_Dilemmas_of_Social_Participation_in_Basic_Education_in_Mexico

Siglas y acrónimos

ABCD	Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo
AEE	Autoridad educativa estatal
AEF	Autoridad educativa federal
AEL	Autoridad educativa local
APEC	Asociaciones Promotoras de Educación Comunitaria
API	Asesores pedagógicos itinerantes
ATP	Asesores técnicos pedagógicos
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CCADET	Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico
CCT	Clave del Centro de Trabajo
CENDI	Centro de Desarrollo Infantil
CEPS	Consejos Escolares de Participación Social
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (IPN)
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CTE	Consejos Técnicos Escolares
DGDC	Dirección General de Desarrollo Curricular
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGERE	Dirección General de Evaluación de Resultados Educativos
DGIAI	Dirección General de Integración y Análisis de Información (INEE)
DGMIE	Dirección General de Materiales e Informática Educativa
DGPPYEE	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN)
DIF-Chiapas	Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Chiapas
DOF	Diario Oficial de la Federación
ECEA	Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
ELSEN	Evaluación de Logro referida al Sistema Educativo Nacional
EMEB	Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica
EN	Escuela Nueva de Colombia
FONE	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INIFED	Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
IPN	Instituto Politécnico Nacional

LEC	Líderes para la educación comunitaria
LGE	Ley General de Educación
MCEIYBPIM	Modelo Comunitario de Educación Inicial y Básica para Población Indígena y Migrante
MEIPIM	Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante
NERUC	Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica
NNA	Niñas, niños y adolescentes
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PACAREIB	Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica
PAED	Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja
PAEPI	Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena
PAJA	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas
PAM	Programa de Aprendizaje en Multigrado
PARE	Programa para Abatir el Rezago Educativo
PAREB	Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica
PAREIB	Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica
PEM	Propuesta Educativa Multigrado
PETC	Programa Escuelas de Tiempo Completo
PIARE	Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PNEE	Política Nacional de Evaluación de la Educación
PRE	Programa de la Reforma Educativa
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
PRODEI	Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial
PRONAEME	Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado
PRONEU	Programa Nacional de Escuelas Unidocentes
PRONIM	Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes
PROSPERA	Programa de Inclusión Social
PTFAEN	Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales
RIER	Red Temática de Investigación de Educación Rural
RME	Ruta de Mejora Escolar
ROP	Reglas de Operación
SATE	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SECH	Secretaría de Educación del estado de Chiapas
SEG	Secretaría de Educación de Guanajuato
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SFP	Secretaría de la Función Pública
SIMED	Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa

TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Directorio

Junta de Gobierno

TERESA BRACHO GONZÁLEZ

Consejera Presidenta

BERNARDO NARANJO PIÑERA

Consejero

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE

Consejera

PATRICIA VÁZQUEZ DEL MERCADO

Consejera

Unidades administrativas

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Unidad de Normatividad y Política Educativa

JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

ROLANDO ERICK MAGAÑA RODRÍGUEZ (encargado)

Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

MIGUEL ÁNGEL DE JESÚS LÓPEZ REYES

Unidad de Administración

TOMISLAV LENDO FUENTES

Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

**Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**

Rosa Mónica García Orozco (encargada)

Dirección de Difusión y Publicaciones

Blanca Estela Gayosso Sánchez

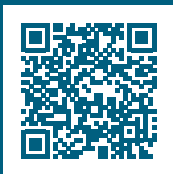


DIRECTRICES PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

En su formación se empleó la familia tipográfica Trade Gothic Lt Std.

Mayo de 2019.



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro
portal