



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Priego Vázquez, Lenin Bruno; Castro, Mariana Elizabeth

Equidad y escuelas multigrado ¿ruptura o continuidad de la política educativa?

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. LI, núm. 1, 2021, -, pp. 177-204

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.267>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27064402007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa?

Equity and Multigrade Schools: Rupture or Continuity of Educational Policy?

Lenin Bruno Priego Vázquez
INVESTIGADOR INDEPENDIENTE, MÉXICO
brunopriego@gmail.com

Mariana Elizabeth Castro
INVESTIGADORA INDEPENDIENTE, MÉXICO
marianacmex@gmail.com

RESUMEN

Se presenta un análisis sobre la equidad de las acciones públicas dirigidas a las escuelas multigrado en México para garantizar el derecho a la educación de la niñez rural. Además, se profundiza sobre los cambios y continuidades en la política educativa a partir de las reformas al artículo 3° constitucional y a la Ley General de Educación en 2019. Las evidencias se basan en un análisis de equidad y derechos de los principales componentes de la política de educación básica. Se concluye que ha sido vulnerado el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes (NNA) que viven en localidades rurales aisladas, debido a que la política de educación multigrado es inequitativa y escasamente pertinente. Además, se distingue una incipiente orientación de recursos públicos a estas escuelas, lo cual no modificará necesariamente las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación. Finalmente, se observa la continuidad de la política educativa, es decir, la reproducción de las desigualdades a partir de acciones educativas que no garantizan el acceso, la permanencia y los resultados significativos para todas las NNA rurales.

Palabras clave: educación rural, escuelas multigrado, equidad educativa, derecho a la educación, política educativa

ABSTRACT

This paper presents the analysis of the equity of public actions directed at multigrade schools in Mexico to guarantee the right to education of rural children. Besides, it delves into the changes and continuities in educational policy based on the reforms to article 3 of the Constitution and the General Education Law in 2019. The evidence presented is based on an analysis of equity and rights of the main components of the basic education policy. It concludes that there is a violation of the right to education of children and adolescents living in isolated rural locations. The aforementioned, because the multigrade education policy is inequitable and hardly relevant. Besides, there is an incipient orientation of public resources to these schools, which will not necessarily modify the conditions for the exercise of the right to education. Finally, it observes that there is a continuity of the educational policy, that is, the reproduction of inequalities from educational actions that do not guarantee access, permanence, and significant results for all rural children and adolescents.

Keywords: rural education, multigrade schools, educational equity, right to education, educational policy

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por objetivo analizar las rupturas y continuidades en la política educativa en relación con la educación multigrado en México, entendida como la acción pública para garantizar el derecho a la educación de la niñez rural. Las escuelas multigrado son de suma relevancia en el país, debido a que 40% de los centros públicos de educación básica tienen este tipo de organización escolar (INEE, 2019a).

El artículo se estructura en tres apartados. El primero presenta la descripción estadística de las escuelas multigrado y una caracterización de la niñez rural y sus familias, para ello se analizaron los principales indicadores educativos de estas escuelas, así como los indicadores socioeconómicos relacionados con pobreza y marginación en el ámbito rural.

En el segundo, se desarrolla el marco conceptual en relación con la política educativa dirigida a las escuelas multigrado y se describen sus principales componentes y sus problemáticas más significativas. En ese sentido, se recuperan las investigaciones educativas sobre el tema y se propone la perspectiva de análisis de las políticas públicas con enfoque de derechos y equidad, desarrollada previamente por los autores en el marco de la Evaluación integral de la política de educación multigrado (INEE, 2019b).¹ Los hallazgos de este ejercicio de valoración se basan en el análisis de diseño de la política educativa y en información cualitativa sobre la implementación, que recuperó las voces de los actores educativos en diferentes niveles (autoridades educativas federales y estatales, supervisores, directivos y docentes).

¹ La evaluación estuvo a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el marco del Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020. Para ello, se estableció un convenio de colaboración con el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, con la participación de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), quienes realizaron la evaluación de la implementación de la política en seis estados, con trabajo de campo en 31 escuelas multigrado (ver INEE, 2018a). Por su parte, el INEE diseñó la evaluación (muestra, dimensiones de análisis y matriz de evaluación), realizó la evaluación del diseño de la política educativa (ver Mendieta, Castro, Priego y Perales, 2019 y Schmelkes y Águila, 2019) y, finalmente, integró la evaluación del diseño y de la implementación en el Informe Final de la Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado (INEE, 2019b).

El tercero presenta un análisis sobre las garantías del derecho a la educación en la última reforma al artículo 3° constitucional y a la Ley General de Educación de 2019, así como de los cambios y continuidades en los programas educativos federales en relación con las escuelas multigrado. Para ello, se llevó a cabo un análisis con enfoque de derechos, de congruencia normativa y de diseño de los programas educativos. Finalmente, en las conclusiones se plantean los cambios y continuidades respecto a la equidad de la política educativa analizada.

LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN MÉXICO Y SU CONTEXTO

En México, durante el ciclo escolar 2017-2018,² existían un poco más de 195 mil escuelas públicas de educación básica. De éstas, 40% (79 921) eran multigrado (INEE, 2019a),³ es decir, pequeñas escuelas rurales (ubicadas en localidades con menos de 2 500 habitantes) en las que sus docentes o figuras educativas imparten clases a estudiantes de distintos grados en la misma aula. En ocasiones, un docente enseña a estudiantes de todos los grados del nivel educativo y, excepcionalmente, puede llegar a atender a estudiantes de toda la educación básica.⁴ Multigrado es un tipo de organización escolar transversal a la educación básica, pues se presenta en sus distintos niveles (preescolar, primaria y secundaria) y en algunos tipos de servicio (general, indígena, comunitaria, telesecundaria y para migrantes), por lo que no se debe considerar una modalidad educativa.⁵

Durante ese mismo ciclo escolar (ver cuadro 1), eran multigrado: 43% (31 880) de los preescolares, 46% (40 313) de las primarias y 20% (6 728) de las secundarias (INEE, 2019a). En la educación

² Para el cálculo de los indicadores que se presentan en el primer apartado del artículo se utilizan datos del ciclo escolar 2017-2018 debido a que corresponden al último Panorama Educativo de México publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

³ Se consideran multigrado los preescolares unitarios donde se imparten dos o tres grados; las primarias uni, bi y tri docentes, y las secundarias uni y bidocentes en las que se imparten los tres grados.

⁴ Como sucede en las escuelas multinivel del estado de Durango (ver Anexo IV en INEE, 2019b) y en algunos cursos comunitarios del Conafe.

⁵ Según lo establecido en la Ley General de Educación, las modalidades educativas son escolarizada, no escolarizada y mixta.

indígena, la mitad de los preescolares y seis de cada diez primarias presentaban este tipo de organización escolar. Además, todas las escuelas comunitarias a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) implementan un modelo multigrado.⁶ Estos datos, no obstante, no han cambiado significativamente hasta la actualidad, debido a que estas escuelas son fundamentales en la oferta educativa, sobre todo en las localidades rurales aisladas con altos niveles de pobreza. De hecho, 92% de estos centros se ubica en comunidades rurales y 78% en localidades con altos grados de marginación; mientras que 85% se sitúa en los más altos niveles de aislamiento (INEE, 2019b).

■ Cuadro 1. Número y porcentaje de escuelas públicas multigrado por nivel educativo (2017-2018)

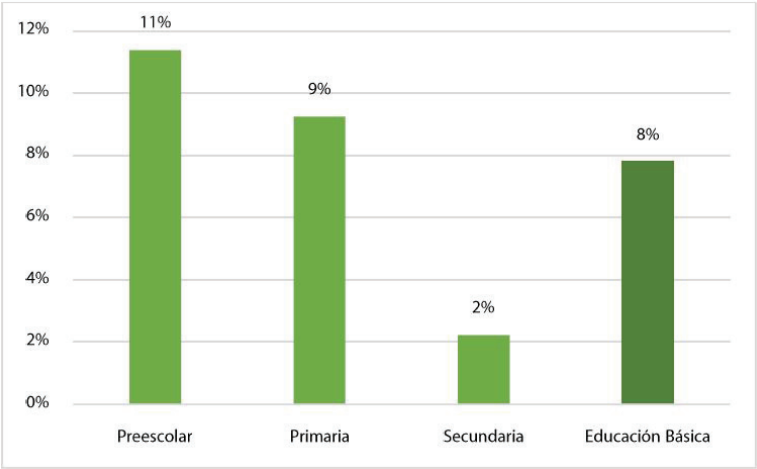
Nivel educativo	Escuelas públicas	Escuelas públicas multigrado	Porcentaje de escuelas públicas multigrado
Preescolar	73 574	31 880	43%
Primaria	87 756	40 313	46%
Secundaria	34 293	6 728	20%
Total	195 623	78 921	40%

Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2019a.

A estas escuelas asiste 8% de los estudiantes de la educación básica de sostenimiento público: 11% de preescolar, 9% de primaria y sólo 2% de secundaria (ver gráfica 1). Esto se debe a que los centros multigrado se caracterizan por tener una matrícula pequeña: 89% de los preescolares atiende a 25 o menos estudiantes, al igual que 75% de las secundarias, y 79% de las primarias a 50 o menos estudiantes (ver gráfica 2) (INEE, 2019a).

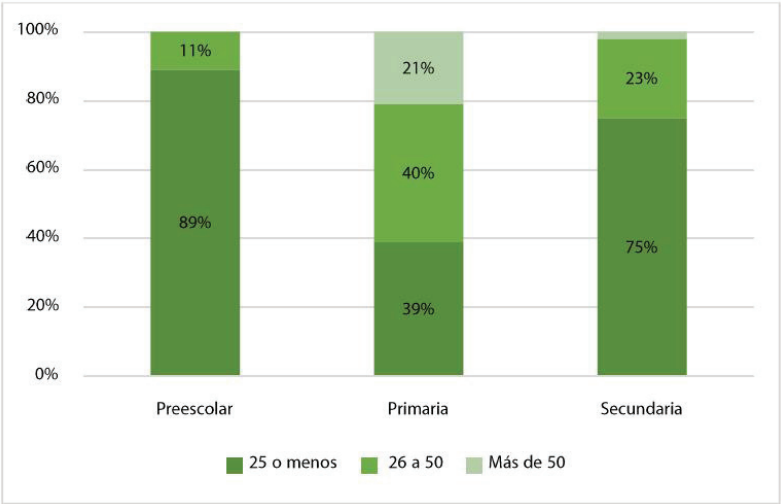
⁶ Aunque para efectos estadísticos en la educación comunitaria sólo se consideran multigrado 79.5% de los preescolares, 100% de las primarias y 70.7% de las secundarias.

■ Gráfica 1. Matrícula nacional de escuelas públicas multigrado por nivel educativo (ciclo 2017-2018)



Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2019a.

■ Gráfica 2. Porcentaje de escuelas públicas multigrado por rango de matrícula (ciclo 2017-2018)



Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2019a.

El hecho de que la enorme mayoría de las escuelas multigrado se encuentre en el ámbito rural trae consigo problemáticas socioeconómicas que, de formas diversas, determinan las trayectorias y experiencias educativas de sus estudiantes. Por ejemplo, en las localidades rurales la pobreza extrema de niñas, niños y adolescentes (NNA) es cinco veces mayor que en las ciudades (Unicef-Coneval, 2015) y la prevalencia de desnutrición infantil es dos veces mayor (INSP, 2012), al igual que la incidencia de trabajo infantil (Unicef, 2009). Asimismo, sus familias enfrentan desventajas sociales, resultado de la reproducción intergeneracional de desigualdades (Solís, 2011), pues en estas comunidades la condición de analfabetismo de las personas de 15 años o más es cuatro veces mayor que en las zonas urbanas y la escolaridad media de la población es 3.9 años menor (INEE, 2019a). Del mismo modo, en sus hogares cuentan con mínimos recursos para el aprendizaje y las actividades lúdicas, pues sólo 7.6% tiene computadora y apenas dos de cada cinco hogares cuentan con tres o más libros infantiles (INSP-Unicef, 2016).

■ Cuadro 2 . Indicadores socioeconómicos por tamaño de localidad (nacional)

Indicador	Rural	Urbana
Porcentaje de NNA en pobreza extrema	22.6	4.2*
Porcentaje de NNA no pobres ni vulnerables	5.6	27.1*
Porcentaje de NNA con carencias de alimentación	35	22.2*
Prevalencia de desnutrición infantil	20.9	11.1
Porcentaje de NNA con carencias en los servicios básicos de la vivienda	60.2	4.7*
Porcentaje de viviendas con piso natural (de tierra)	7.5	0.8
Porcentaje de incidencia de trabajo infantil (NNA de entre 5 y 17 años)	15.6	8.6*
Porcentaje de la población (15 años o más) en condición de analfabetismo	13.2	3.1
Años de escolaridad media de población de 25 años o más	6.1	10
Porcentaje de niños que en su hogar tienen 3 libros infantiles o más	19.3	40.1
Porcentaje de viviendas que posee computadora	7.6	30.7
Porcentaje de viviendas que posee internet	7.6	41.3

* Población urbana de más de 100 mil habitantes.

Fuente: elaboración propia a partir de Unicef-Coneval, 2015; INSP, 2012; Unicef, 2009; INEGI, 2015b, 2015a, INEE, 2019a, INSP-Unicef, 2016.

Todo lo anterior coloca a las NNA de localidades rurales, en particular a los que viven en zonas más aisladas, en un escenario de profunda desventaja y vulnerabilidad de sus derechos fundamentales, como lo muestran los indicadores del cuadro 2. No obstante, históricamente estas desigualdades no han sido atendidas por la política educativa que, por el contrario, ha tendido a ampliar las brechas entre escuelas, como se verá a continuación.

LA POLÍTICA EDUCATIVA DIRIGIDA A LAS ESCUELAS MULTIGRADO DESDE EL ENFOQUE DE DERECHOS

La educación rural ha tenido una presencia crucial en el origen del sistema educativo mexicano y ha sido ampliamente abordada desde la investigación educativa por los historiadores de la educación y, en especial, desde el campo de la etnografía educativa. Desde esta perspectiva, los desarrollos se han centrado en la escuela rural y su contexto, en los saberes y experiencias del docente rural y en sus condiciones de trabajo (Mercado, 1981; Rockwell, 1982 y 1996; Fierro, 1991; Rosas, 2003 y 2006; Ezpeleta, 2006; Arteaga, 2011; Juárez, Vargas y Vera, 2015); en las características de la enseñanza y en la formación de los docentes rurales (Rosas, 1996 y 2001), y en el análisis de propuestas educativas alternativas, en la educación indígena e intercultural y en programas compensatorios para las escuelas multigrado (Muñoz, 1994; Ezpeleta y Weiss, 2000; Schmelkes, 2002). En este aparatado se recuperan diferentes aristas desarrolladas previamente por los autores en el marco de la *Evaluación integral de la política de educación multigrado* (INEE, 2019b). Esta perspectiva ofrece una mirada integral sobre la relevancia de estas escuelas en el sistema educativo y los problemas que enfrentan para garantizar el derecho a la educación.

Para la política educativa, la escuela es el espacio privilegiado de su concreción. Las acciones gubernamentales crean marcos formales de actuación y suponen ideas y valores establecidos en un programa político que expresa los principios pedagógicos de un país, fija los objetivos de éste y los procedimientos necesarios para alcanzarlos (INEE, 2019b). En este sentido, dichas acciones constituyen el conjunto de orientaciones estratégicas para facilitar el logro de determinadas finalidades educativas.

De acuerdo con Aguilar (2003), las políticas educativas expresan posiciones diferentes, incluso encontradas, e implican acciones u omisiones en su concreción, pues son el resultado de un proceso de sucesivas tomas de posición respecto a los problemas públicos que pretenden solucionar, ya que los gobiernos no siempre actúan de manera racional, coordinada y consistente. Es por ello que, en ocasiones, estas políticas son el resultado de actos de omisión frente a ciertos problemas para los cuales el sistema educativo no ofrece una respuesta expresa e intencional (Zorrilla y Villa Lever, 2003). Precisamente, esto sucede con la política que aquí se analiza. Por un lado, las escuelas multigrado cumplen una función trascendental en la política educativa: llevar educación a las comunidades rurales, principalmente a las que se encuentran más aisladas; con esto se pretende dar respuesta al problema público de garantizar el derecho a la educación para la niñez rural. Y, por el otro, la política de educación básica ofrece orientaciones generales al conjunto de escuelas del sistema educativo, sin considerar las particularidades, necesidades y contextos de los centros multigrado. Con ello, se manifiesta la omisión de una atención equitativa para estas escuelas, lo que tiene efectos en el ejercicio del derecho a la educación de sus estudiantes.

En ese marco, y desde el enfoque de derechos, la equidad educativa no debe ser entendida únicamente como el aseguramiento de las condiciones de acceso a la educación, sin considerar las desigualdades preexistentes (Silva, 2014). Por lo tanto, es necesario compensar o nivelar esas diferencias para que todas las personas se encuentren en condiciones de disfrutar el derecho a la educación (Latapí, 1993; Roemer, 2000). Equidad educativa, entonces, significa asegurar “el acceso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad evitando la discriminación y atendiendo las desigualdades previas que limitan la capacidad de las personas para aprovechar este bien público” (Silva, 2014, p. 25). En síntesis, el derecho a la educación implica que todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos tengan posibilidades reales de disponer y acceder a las mismas oportunidades educativas, en especial aquellos que enfrentan condiciones desfavorables; que tengan una trayectoria escolar sin rezago y un egreso oportuno, en condiciones que respon-

dan a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales diversos y que logren aprendizajes relevantes, es decir, que reciban educación pertinente, aceptable y culturalmente adecuada.

Los componentes de la política de educación multigrado

Si bien cada escuela es única y singular, con características, dinámicas y retos propios (Ezpeleta, 1989), se distinguen al menos tres dimensiones básicas que permiten caracterizar a las escuelas multigrado (INEE, 2019b):

- La dimensión pedagógica-didáctica, referida al proceso de enseñanza y aprendizaje que acontece en circunstancias particulares: un docente o figura educativa, que trabaja con una diversidad de contenidos disciplinares para estudiantes con diferentes edades, grados, niveles de aprendizaje y diversidad, en un mismo tiempo y lugar. Para el docente, este proceso implica un ejercicio de adecuación curricular de diferentes programas de estudio, así como el desarrollo de dinámicas y organización de la clase ya sea por grados, ciclos, proyectos o temas, y una evaluación ajustada a esa práctica pedagógica.
- La dimensión institucional-organizacional que involucra la gestión escolar que realizan generalmente las figuras docentes, las cuales son responsables al mismo tiempo de las actividades de enseñanza, las tareas directivas y administrativas, así como de la relación con la comunidad educativa.⁷
- La dimensión contextual alude a las condiciones demográficas y socioeconómicas de las zonas donde están las escuelas multigrado, en su mayoría, ubicadas en contextos rurales con altos niveles de marginación social, aislamiento y dispersión.

⁷ La comunidad educativa de estas escuelas se caracteriza por tener una participación determinante en la puesta en marcha y sostenimiento del servicio educativo, en especial a través de la aportación de cuotas escolares; dotación de espacios; construcción y mantenimiento de la escuela; alojamiento y alimentación de las figuras docentes, y la contraloría social de los programas federales que benefician a estas escuelas.

Estos contextos plantean realidades que condicionan en gran medida la cultura escolar de estas escuelas.⁸

Como ya se mencionó, las escuelas multigrado conforman el servicio público de educación básica, desde preescolar a secundaria, que se ofrece a las NNA que habitan en comunidades rurales, generalmente en condiciones de pobreza, aislamiento y marginación. Este servicio ha estado a cargo, fundamentalmente, de dos instituciones del sector educativo, por una parte, mediante la política educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), caracterizada en su mayoría por acciones uniformes para el universo de escuelas a su cargo⁹ y, en menor medida, acciones diferenciadas para las escuelas multigrado y, por la otra, la educación comunitaria a cargo del Conafe, que desarrolla un modelo educativo de organización multigrado mediante el Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria (PEIBC).

Desde la SEP, en las últimas décadas son escasas las acciones educativas de carácter nacional para las escuelas multigrado. En el análisis realizado en 2019 (INEE, 2019b) se identificaron algunas acciones públicas puntuales dirigidas a las escuelas multigrado, tales como una metodología de tutorías orientada a docentes de nuevo ingreso, libros de texto para educación indígena organizados por ciclos y Consejos Técnicos Escolares (CTE) específicos. No obstante, no se identificaron programas educativos que consideren, explícitamente, la atención a escuelas multigrado como su población objetivo, aunque muchas veces estas escuelas puedan resultar beneficiadas

⁸ Véase Rossainzz (2020, p. 37), quien sostiene que “la escuela multinivel también es reflejo de la comunidad donde se inserta”, siendo, por momentos, la escuela una extensión de la cultura local y por otros, el lugar donde los sentidos de la cultura escolar se manifestaban en las dinámicas comunitarias.

⁹ En la normativa, hasta antes de la reforma educativa de 2019, era posible encontrar un pronunciamiento sobre la atención educativa de las poblaciones que asisten a escuelas multigrado; por ejemplo, la Ley General de Educación señalaba la obligación de atender de manera especial a las escuelas ubicadas en localidades aisladas y en comunidades indígenas mediante la asignación de elementos de mejor calidad (artículo 33) y que la educación básica tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de los grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (artículo 38), las orientaciones de política, como el Acuerdo 592 (SEP, 2011) y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017), en los cuales se menciona a estas escuelas principalmente en relación con su organización escolar y número de docentes.

de forma tangencial, al encontrarse en localidades de alta marginación. En este sentido, se observa más bien la omisión de una política educativa articulada y equitativa. Ello se debe, en parte, a las atribuciones de la federación y las entidades, en el marco del federalismo educativo.

En cambio, se ha desarrollado un modelo educativo con componentes homogéneos para una escuela única o “ideal”; en otras palabras, con planes y programas de estudio y materiales educativos graduados (con excepción de la educación indígena, que cuenta con materiales educativos para primaria organizados por ciclos, y la comunitaria que, como se verá más adelante, tiene un modelo educativo multigrado con una adecuación del currículo nacional), independientemente de las características sociales y contextos en los que se encuentran la diversidad de escuelas en el país.

La formación docente ha sido congruente con lo señalado antes, pues los maestros multigrado han recibido la misma formación inicial y continua que los de escuelas de organización completa, sin importar que tengan que enfrentar serios retos al comenzar su carrera, ya que se ha identificado que al menos 30% de los maestros noveles son asignados a las localidades más alejadas (INEE, 2017; Bustamante, 2020). Además, la formación continua de estos docentes presenta puntos críticos, como menos oportunidades de acceso debido al aislamiento, falta de conectividad y sobrecarga administrativa; cursos escasamente pertinentes para los problemas que enfrentan en las escuelas multigrado y los contextos donde se desempeñan, y escasos espacios para desarrollar prácticas colegiadas (Mendieta *et al.*, 2019).

Igualmente, la gestión escolar se concibe desde la SEP para escuelas de organización completa; no obstante, la organización de las escuelas multigrado puede ser diversa (uni, bi o tri docente; tener grupos multigrado: tetra y penta docentes; y escuelas multinivel: en las que un docente imparte dos, principalmente preescolar y primaria, o hasta tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria en un mismo grupo). Ante esta complejidad, el maestro, adicionalmente, debe desempeñar funciones administrativas y directivas.

Por su parte, el Conafe se ha encargado de la educación comunitaria desde 1973, con su proyecto para llevar educación primaria a la niñez en localidades pequeñas en el estado de Guerrero. Con

el tiempo fue cubriendo todo el territorio nacional, a excepción de la Ciudad de México. El Consejo es un organismo descentralizado (sectorizado a la SEP) que cuenta con una estructura organizacional propia a través de Delegaciones estatales (actualmente denominadas representaciones) en las entidades federativas, encargadas de operar los servicios educativos, lo que le permite sortear las dificultades que plantea cualquier burocracia educativa centralizada y mantener de este modo la atención precisa sobre los procesos de formación de las figuras docentes.

Desde su creación, el Conafe ha puesto en marcha modelos educativos específicos para las comunidades rurales a las que ofrece sus servicios. Si bien sus programas han cambiado de nombre y han ido ampliando su cobertura (se incluyó la educación inicial y la secundaria posteriormente), muchos de sus elementos continúan sin modificación desde los años setenta. Aun así, su modelo educativo se ha caracterizado por presentar numerosas innovaciones,¹⁰ la más reciente en 2016, con la creación del denominado Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), el cual se fundamenta en un proceso de aprendizaje autónomo mediante redes de tutoría, bajo una organización escolar multigrado y materiales educativos específicos (Unidades de aprendizaje autónomo, UAA). Este modelo se implementa en pequeñas localidades aisladas con un reducido número de estudiantes, mediante una figura docente (Líderes para la educación comunitaria, LEC) que atiende a estudiantes por nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria), aunque en ocasiones es responsable de la enseñanza de toda la educación básica.

En pocas palabras, lo anterior es el esbozo de las dos vertientes por medio de las cuales el Estado mexicano atiende a las NNA de zonas rurales dispersas. Ahora bien, en el caso de la política de la SEP, existen obstáculos derivados del diseño de la política educativa y de la forma en que se ofrece el servicio educativo a estas poblaciones, ya que no se ha proporcionado un modelo educativo específico para

¹⁰ El modelo de educación comunitaria se consolidó con el modelo educativo de Dialogar y Descubrir para la educación primaria y generó otras modalidades educativas como el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI) y la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIIM), las cuales no se conservan como tales en la actualidad.

estas escuelas, ni son suficientes ni adecuados el apoyo administrativo y pedagógico, así como la formación y la supervisión que reciben sus docentes. Por su parte, las escuelas del Conafe, aunque cuentan con un modelo específico para multigrado, disponen de recursos presupuestarios muy limitados, y sus figuras educativas son jóvenes, generalmente con estudios de bachillerato (INEE, 2019c). En este sentido, en ambos tipos de escuelas el servicio educativo se presta en condiciones precarias, con insuficiencia de materiales e infraestructura (Mendoza, 2017; Juárez, Vargas y Vera, 2015; Juárez, 2013; Arteaga, 2011; González, 2009; Ezpeleta, 2006; Rosas, 2006; SEP, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000; Mendieta *et al.*, 2019; Castro, Priego y Perales, 2019; INEE, 2019b).

La política educativa a cargo de la SEP se caracteriza por ser escasamente pertinente, sobre todo en materia curricular, en materiales educativos y en formación docente, e insuficiente en relación con los apoyos e infraestructura que ofrece a las escuelas multigrado, como se describe en los siguientes ejes de análisis:

1. En el eje pedagógico se observa que el diseño curricular de los planes y programas de estudio nacionales tienen una estructura graduada y presentan saturación de elementos y contenidos, lo que hace compleja la enseñanza en estas escuelas. Por ello, en los estados de Durango, Hidalgo, Guanajuato, Tlaxcala, Yucatán y Zacatecas se han desarrollado adecuaciones curriculares y orientaciones pedagógico-didácticas para la enseñanza multigrado; sin embargo, éstas no tienen alcance nacional y no han tenido acompañamiento para su elaboración por parte de la SEP. De la misma forma, los materiales educativos, al seguir una estructura graduada, resultan escasamente pertinentes para el trabajo multigrado (un docente unitario de primaria puede llegar a usar 44 libros de texto). Además, con frecuencia, éstos no son suficientes para todos los estudiantes y se requiere de la contribución de familias y maestros para que lleguen a la escuela.
2. En el eje de gestión escolar se observa que la doble función de los docentes –de enseñanza y directiva– provoca sobrecarga administrativa e incumplimiento de la normalidad mínima, que no se encuentra contextualizada a los calendarios ni ritmos de las

comunidades rurales. Existe insuficiencia y falta de pertinencia de los espacios físicos y equipamiento educativo, así como múltiples carencias para el mantenimiento de la escuela.

3. En el eje de desarrollo docente, se identifica que la formación inicial y continua se destaca por su falta de pertinencia, ya que no existen trayectos formativos específicos para docentes de multigrado, aunque se encontraron algunas experiencias al respecto en estados como Durango, Guanajuato Yucatán y Veracruz. En general, los maestros de estas escuelas enfrentan mayores barreras para acceder a los procesos de formación y cuentan con condiciones laborales precarias.¹¹ El acompañamiento y supervisión a la práctica docente no es regular, debido al aislamiento de las escuelas y a la insuficiencia de recursos para las visitas de los supervisores a las más alejadas. Éstas también carecen de pertinencia, ya que las herramientas para la observación de clase que ofrece la SEP no son diferenciadas para las problemáticas que plantea la enseñanza en estas escuelas y la formación de los supervisores no contempla temáticas sobre multigrado. No obstante, destacan los casos de las secretarías de educación de Guanajuato y Yucatán, las cuales cuentan con figuras de asesores itinerantes y tutores específicos para educación multigrado.

En cuanto a la educación comunitaria del Conafe, se destacan las fuertes restricciones presupuestarias bajo las que opera y la incongruencia en el diseño del programa. Esto debido a que, aunque su población objetivo se encuentra en condiciones de alto rezago social y marginación, se diseña una intervención austera y se propone una solución no acorde con las necesidades de la población que atiende. En este marco, se destacan los siguientes hallazgos en cada eje:

1. En el eje pedagógico, el modelo ABCD presenta una propuesta innovadora de enseñanza multigrado, centrada en el aprendizaje autónomo y en una reorganización por niveles educativos, así como en una evaluación congruente. No obstante, no está contextualizado en tanto no cuenta con un enfoque bilingüe y

¹¹ En este aspecto, algunos estados promueven incentivos económicos para favorecer el arraigo de los maestros en el medio rural.

presenta limitaciones para la alfabetización inicial, pues destaca “la poca pertinencia que tienen las UAA para los estudiantes... de preescolar y primer ciclo de primaria, ya que el lenguaje y el tipo de actividades propuestas demanda un dominio mayor de la lengua escrita” (INEE, 2018a, p. 21). Si bien se cuenta con materiales educativos diseñados para la enseñanza multigrado, éstos no están traducidos a lenguas indígenas. En las escuelas existen también graves carencias de otros materiales educativos requeridos para una apropiada implementación del modelo educativo, el cual promueve el aprendizaje autónomo. Tampoco se garantiza la provisión de infraestructura suficiente, pertinente y de calidad para la instalación de los servicios educativos.

2. En el eje de gestión escolar, el acompañamiento de las figuras educativas es efectivo y diversificado, lo cual les descarga de las tareas administrativas. A pesar de ello, la normalidad mínima se ve interrumpida sistemáticamente debido a la realización de los procesos de formación continua, que con frecuencia implican la suspensión de clases. Por otra parte, muchas veces las figuras educativas deben usar parte de su beca para el pago de material didáctico, telefonía móvil y gastos generados en las capacitaciones. Adicionalmente, la prestación del servicio educativo está sujeta al compromiso de las comunidades de facilitar los espacios educativos y brindar alojamiento, cuidados, transporte y alimentación de las figuras educativas, lo que repercute en la gratuidad del servicio y es profundamente regresivo en términos de derechos y equidad.
3. Las figuras educativas son jóvenes con estudios de bachillerato que prestan servicio social, reciben una formación inicial de cuatro a seis semanas y una capacitación continua cada uno o dos meses. Aunque es pertinente para el modelo educativo, dicha formación puede resultar insuficiente debido a los antecedentes escolares de los LEC. Los jóvenes reciben un apoyo económico mensual e incentivos para continuar sus estudios; sin embargo, las becas son insuficientes para sus necesidades básicas y prestan el servicio en condiciones precarias de seguridad, salud y acceso a las comunidades, lo que se relaciona estrechamente con su alto abandono del servicio.

Las problemáticas descritas repercuten, finalmente, en el aprendizaje de los estudiantes de zonas rurales, quienes asisten a la escuela en condiciones de desventaja y desarrollan trayectorias educativas desiguales y excluyentes, lo que se evidencia al revisar los indicadores educativos. En relación con el acceso a la educación básica, se estima que 882 000 NNA de entre tres y 14 años que habitan en localidades rurales no asisten a la escuela (INEGI, 2015a); además, las tasas de asistencia son menores que en las ciudades (INEE, 2019a). Sobre la permanencia, destaca que la tasa de abandono en escuelas primarias del Conafe es del doble en comparación con las generales no multigrado (1.4% frente a 0.7%, respectivamente). Asimismo, la eficiencia terminal, que para primarias generales no multigrado es de 97.3%, es de sólo 71.4% en las comunitarias (INEE, 2019c). Finalmente, el logro de aprendizajes también es desigual. De acuerdo con los resultados de PLANEA primaria 2018 (INEE, 2018b), el puntaje promedio de los estudiantes en escuelas multigrado a nivel nacional en Lenguaje y comunicación es de 463, mientras que en las escuelas no multigrado es de 506, y en Matemáticas es de 471 y 507, respectivamente. Este indicador es más bajo en las indígenas multigrado: 415 en Lenguaje y comunicación y 426 en Matemáticas.

En suma, estos hallazgos demuestran que, si bien el Estado mexicano ha desarrollado una política para llevar el servicio educativo a las localidades rurales, ésta ha sido insuficiente, al destinar escasos recursos públicos y no garantizar el acceso universal a la educación. Además, no ha sido pertinente, pues no contemplan las particularidades de las escuelas multigrado. En este sentido, se identifica una política educativa inequitativa, que ha tenido como consecuencia un proceso de discriminación sistémica en las prácticas institucionales desarrolladas hacia estas escuelas, así como la ampliación de las brechas educativas, pues se generan desventajas comparativas para las NNA de comunidades rurales, lo que vulnera su derecho a la educación.

Las escuelas multigrado a la luz de la reforma al artículo 3° constitucional y la nueva Ley General de Educación

En mayo de 2019 se promulgó una reforma al artículo 3° constitucional en México que plantea nuevos postulados en los fines de

la educación, así como diferentes énfasis respecto a la garantía del derecho a la educación. Si bien desde 1917 este artículo instituyó el derecho a la educación, su última modificación (DOF, 2019a) estableció nuevas garantías constitucionales, las cuales reafirman este derecho en términos de equidad, lo que implica la ampliación de las obligaciones del Estado para su realización.

Estas garantías señalan, por una parte, dos principios que conforman un nuevo marco para la política educativa: el enfoque de derechos humanos (DH) y de igualdad sustantiva, así como el interés superior de NNA. Por la otra, una serie de criterios que otorguen contenido a ese marco: equidad, inclusión, interculturalidad, integralidad y excelencia. En su conjunto, principios y criterios debieran conducir a un replanteamiento de los servicios, programas, presupuestos públicos y acciones para alcanzar progresivamente el propósito de que todas las personas gocen de la educación. En este sentido, en septiembre de 2019 se publicó la nueva Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2019b), que establece la garantía del derecho a la educación mediante los elementos constitucionales antes descritos (cuadro 3).

Como se puede observar, existe congruencia en materia de garantías del derecho a la educación entre ambos instrumentos normativos, debido a que la LGE establece acciones que hacen más específicos los principios y criterios constitucionales, permite trazar el rumbo que deben seguir las políticas educativas y señala los objetivos que deben alcanzar; de esta forma, hace posible realizar valoraciones sobre su eficacia para garantizar este ideal basado en el derecho a la educación.

En este caso, las escuelas multigrado son incluidas en la LGE, lo cual es significativo ya que, como se mencionó, estos centros han estado invisibilizados tanto en la legislación como desde la política educativa; de esta forma, en su artículo 43 establece, primero, una definición: la educación multigrado es la que se ofrece, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de distintos grados académicos, niveles de desarrollo y conocimientos en zonas de alta y muy alta marginación. Y, segundo, obligaciones para su atención por parte de las autoridades educativas:

■ Cuadro 3 . Garantías constitucionales y legislativas del derecho a la educación

Garantías constitucionales	Garantías legislativas (LGE)	Artículo LGE
DH e igualdad sustantiva.	• Igualdad de acceso, oportunidades de aprendizaje, tránsito, permanencia, avance académico y egreso.	5
Interés superior de NNA.	• Reconocimiento de NNA como sujetos de derechos y prioridad del sistema educativo. • Respeto a la integridad, identidad y dignidad de NNA, y protección contra cualquier agresión. • Participación en las decisiones escolares.	14 y 72
Equidad Combate de las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.	• Acciones alimentarias para mejorar condiciones de vida. • Becas con perspectiva de género y prioridad a estudiantes en desventaja. • Acceso a la educación sin documentos académicos y de identidad (NNA en situación de movilidad y solicitantes de refugio). • Incentivos para docentes de localidades aisladas, zonas urbanas marginadas y de alta conflictividad social. • Modelo adaptado a las condiciones sociales, culturales, lingüísticas y de desarrollo para la para escuelas multigrado.	9 y 43
Inclusión Consideración de las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes, garantizando la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.	• Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. · Accesibilidad y los ajustes razonables. • Educación especial en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas. • Valoración de la diversidad y adaptación del sistema para todos y cada uno de los estudiantes.	7 y 61
Interculturalidad Promoción de la convivencia armónica entre personas y comunidades, y el reconocimiento de las diferencias.	• Derechos educativos, culturales y lingüísticos de pueblos y comunidades indígenas, afromexicanas y migrantes. • Fortalecimiento de las escuelas de educación indígena. • Reconocimiento de la herencia cultural de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas en programas educativos. • Materiales educativos en lenguas indígenas.	56 y 58
Integralidad Educación para la vida y el desarrollo de capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas para el bienestar.	• Formación para la vida y en los contenidos curriculares. • Vinculación de la escuela con la comunidad. • Adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje.	17
Excelencia Mejoramiento integral para alcanzar el máximo logro de aprendizajes y el desarrollo del pensamiento crítico.	• La escuela como un centro de aprendizaje comunitario. • Proceso educativo basado en la libertad, creatividad y responsabilidad. • Establecimiento gradual de escuelas con horario completo en educación básica. • Currículo de las escuelas normales orientado a contar con profesionales para lograr la excelencia. • Muebles e inmuebles con calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, resiliencia, pertinencia, integralidad, accesibilidad, inclusividad e higiene.	9, 14, 22 y 99

- Acciones dirigidas a que estas escuelas cumplan con los fines y criterios de la educación.
- Un modelo educativo adaptado a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo.
- Competencias docentes para llevar a cabo adecuaciones curriculares, así como para lograr el máximo logro de aprendizajes y el desarrollo integral de las y los estudiantes.
- Condiciones pedagógicas, administrativas, recursos didácticos e infraestructura, a fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

La mención de las escuelas multigrado en la normativa educativa y el establecimiento de acciones para su fortalecimiento plantean un nuevo horizonte para revertir la inequidad educativa y social que ha tenido como consecuencia la ampliación de las brechas entre escuelas rurales y urbanas. Ahora bien, ello es necesario, pero insuficiente, si se considera que el artículo décimo sexto transitorio de la misma ley señala que las autoridades educativas implementarán acciones para “superar” la educación multigrado de manera gradual. Esto resulta incongruente, pues, por un lado, la LGE señala que la educación multigrado se debe fortalecer y, por el otro, podría formalizar el cierre gradual de estos centros y obligar a sus estudiantes a asistir a escuelas de organización completa fuera de sus comunidades de origen, lo cual sería costoso en términos educativos y sociales.¹² Lo anterior ignora la cualidad y potencialidades de la educación multigrado, pues la considera deficitaria y no reconoce sus

bondades y valor comunitario. Puesto que la calidad de una escuela no reposa en su número de docentes, sino en la pertinencia de su formación y en la valorización de su labor, en la disponibilidad de materiales y condiciones apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje, así como en la pertinencia cultural y relevancia de sus procesos educativos (Castro, *et al.*, 2019, s.p.).

A pesar de lo anterior, es posible observar que los cambios descritos en la legislación educativa han tenido efectos en el diseño de

¹² De hecho, ya han sido inaugurados los primeros Centros Integrales de Aprendizaje Comunitario, en los que se concentra a estudiantes y figuras educativas de varias escuelas comunitarias del Conafe, por lo que es posible distinguir, al menos incipientemente, acciones de cierre de las escuelas rurales.

los principales programas de educación básica dirigidos a la equidad. Dado que no existe un programa federal específico para las escuelas multigrado, si se comparan las reglas y lineamientos de operación de los principales programas federales vigentes en 2020 y sus antecedentes de 2018, es posible identificar cambios en los objetivos, población objetivo y actividades que se realizan en cada programa, así como la forma en que se excluye o incluye a las escuelas multigrado de la SEP y del Conafe, como se expone en el cuadro 4.

■ Cuadro 4. Comparativo de aspectos relativos a la educación multigrado en los programas federales de educación básica dirigidos a la equidad (2018-2020)

Programa 2018	Programa 2020
Escuelas de tiempo completo (PETC)	
No contemplaba acciones específicas; sin embargo, 43% de las escuelas beneficiadas eran multigrado debido a que priorizaban escuelas en contextos de marginación. Excluye a Conafe.	Prioriza a las escuelas multigrado y de educación indígena en la selección de escuelas beneficiadas. Excluye a Conafe.
Para la Inclusión y la Equidad Educativa (básica) (PIEE)	Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADIE)
No contemplaba acciones específicas. No obstante, algunas autoridades educativas locales realizaban acciones dirigidas a escuelas multigrado. Excluye a Conafe.	Contempla a las escuelas multigrado indígenas mediante el fortalecimiento académico, capacitación y actualización docente. Excluye a Conafe.
	Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM)
	Contempla procesos de formación docente para la atención de grupos multigrado. Excluye a Conafe.
Fortalecimiento de la Calidad Educativa (básica) (PFCE)	Desarrollo de Aprendizajes Significativos de Educación Básica (PDASEB)
No contempla acciones específicas. Excluye a Conafe.	
De la Reforma Educativa (PRE)	La Escuela es Nuestra (PLEEN)
No contemplaba acciones específicas. Incluyó a Conafe marginalmente.	Prioriza a escuelas multigrado en la selección de beneficiarios. Incluye a escuelas del Conafe en la población objetivo.
Educación Inicial y Básica Comunitaria CONAFE (básica) (PEIBC)	
Es el principal programa para financiar la educación comunitaria, que opera bajo un modelo educativo multigrado. No ha sufrido cambios significativos.	

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa de cada programa educativo para los años 2018 y 2020.

Las principales conclusiones que resultan de la comparación de programas son:

- Se transforman los siguientes programas: el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) se divide en tres para ofrecer una atención especializada a la educación indígena (Programa Atención a la Diversidad de la Educación Indígena, PADEI), educación para niñez migrantes (Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante, PAPEM) y educación especial; además, desaparece el Programa de la Reforma Educativa y se crea el Programa la Escuela es Nuestra (PLEEN).
- Existe mayor visibilización e inclusión de las escuelas multigrado de la SEP en los programas federales. Específicamente, son consideradas en la población objetivo y se prioriza su atención en el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y en el PLEEN. Además, en el PADEI y PAPEM se contemplan acciones de formación docente para la atención a grupos multigrado.
- Las escuelas comunitarias del Conafe permanecen excluidas de la enorme mayoría de los programas de la SEP; sin embargo, serán beneficiadas por el PLEEN. Esto resulta relevante porque de 2016 a 2019 el Consejo prácticamente no contó con recursos para infraestructura educativa (INEE, 2019b). Aun así, los rezagos de la educación comunitaria en este ámbito son tan graves que quizá los recursos de este programa resulten insuficientes. Además, el Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria, principal programa del Conafe, no ha sufrido cambios significativos, por lo que es de esperarse que las oportunidades educativas de sus estudiantes continúen siendo limitadas e inequitativas.

En términos generales es posible afirmar que existe mayor intencionalidad de dirigir los recursos públicos de los programas educativos a las poblaciones y escuelas que enfrentan mayores desventajas –multigrado, indígenas, migrantes, con alta marginación–. No obstante, estas acciones son insuficientes y superficiales, pues no permi-

tirán modificar las deficiencias de la política educativa en términos de equidad, en especial en relación con sus ejes pedagógico, de gestión escolar y de desarrollo docente. Además, es necesario señalar que el Proyecto de Presupuesto de la Egresos de la Federación para 2021 (SHCP, 2020) contempla la desaparición de los programas de atención a la educación indígena (PADEI), a la población migrante (PAPEM) y el de escuelas de tiempo completo, con lo que los incipientes avances de atención a las escuelas multigrado no serían sostenibles. Asimismo, contempla una reducción, respecto a 2020, de 17.8% en términos reales del presupuesto del programa Educación Inicial y Básica Comunitaria (PEIBC) del Conafe. A partir de lo anterior, es posible prever que se continúe vulnerando el derecho a la educación de la niñez rural, en particular la que asiste a escuelas multigrado.

En suma, a pesar de que las garantías constitucionales y legislativas del derecho a la educación se encontraban vigentes en México a través de diversos instrumentos internacionales,¹³ con las modificaciones normativas aquí analizadas se fortalecen. Además, las obligaciones de las autoridades educativas incrementan, sin lugar a duda, por lo que se hace necesaria la reorientación de la política educativa hacia la eliminación de las desigualdades en el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes de los estudiantes, porque la brecha entre el ideal que la normativa plantea y la realidad educativa es enorme. Por ello, resulta insuficiente plantear estrategias de compensación y fortalecimiento de las acciones educativas existentes, ya que éstas no necesariamente tendrán impacto en el ejercicio pleno del derecho a la educación de las NNA rurales.

CONCLUSIONES

Recapitulando lo desarrollado en el texto se concluye, primero, que la reproducción intergeneracional de desigualdades ha conducido a la niñez rural a un escenario de profunda desventaja en relación con el ejercicio de sus derechos fundamentales. Segundo, que la falta de pertinencia y equidad de la política educativa, derivada de la

¹³ Por ejemplo, las Convenciones de Derechos del Niño, de Derechos de las Personas con Discapacidad y para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

invisibilización de las escuelas multigrado, ha ampliado las brechas de desigualdad y puesto en juego el pleno ejercicio del derecho a la educación de las NNA que asisten a estos centros. Estas desventajas probablemente se vean incrementadas por la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19, pues la niñez rural se encuentra en una grave situación de vulnerabilidad. Tercero, que las modificaciones a la legislación educativa plantean el fortalecimiento de las garantías del derecho a la educación y, por tanto, la ampliación de las obligaciones del sector educativo para alcanzar esos ideales. Cuarto, que existe una brecha considerable entre la realidad educativa y los ideales que la nueva normativa educativa plantea, la cual debe ser atendida a través de la transformación de las políticas y servicios educativos bajo el principio de equidad. Quinto, que la nueva normativa educativa reconoce la existencia de las escuelas multigrado y establece la implementación de acciones específicas para fortalecerlas; no obstante, existen contradicciones pues la LGE señala que la educación multigrado debe superarse, por lo que se observa una incipiente política de concentración y desaparición de las escuelas multigrado. Sexto, que la nueva normativa ya ha tenido efectos en el diseño e implementación de los programas educativos, algunos de los cuales plantean acciones específicas para los centros multigrado.

Finalmente, es necesario destacar que, si bien las reformas a la normativa señalan la obligación de las autoridades educativas de emprender acciones específicas para las escuelas multigrado (un modelo educativo y formación docente pertinentes, así como la dotación de los recursos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje), hasta el momento estas acciones no se han implementado, al menos, en los instrumentos estructurales de la política educativa (currículo, formación inicial y continua de docentes, modelos de gestión y organización escolar). En todo caso, se observa una incipiente orientación de recursos públicos a través de algunos programas educativos; aunque estos cambios no representan una ruptura, pues no tendrán efectos sobre las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación. Lo que se observa, en realidad, es la continuidad de la política aquí descrita; es decir, la reproducción de las desigualdades a partir de acciones educativas inequitativas, que no garantizan el acceso, la permanencia y los resultados significativos para todas las NNA rurales.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. F. (2003). *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: Comie.
- Bustamante, X. (2020). Ciclo Iberoamericano Mejoredu_OEI | *Encuentro #4*. México: Mejoredu. <https://www.youtube.com/watch?v=Iw1YyBgffGk>
- Castro, M., Priego, L., y Perales, C. (2019). *Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva*. México: Nexos.
- DOF (2019a). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Gobierno de México.
- DOF (2019b). Ley General de Educación. México: Gobierno de México.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*. Argentina: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000008420>
- Ezpeleta, J. (2006). La gestión pedagógica. En I. Fuenlabrada y E. Weiss (coords.), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación* (pp. 23-48). México: Conafe/ DIE-Cinvestav.
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-Cinvestav.
- Fierro, C. (1991). *Ser maestro rural: ¿una labor imposible?* México: CEE-SEP.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2009). Niños y niñas que trabajan en México: un problema persistente. México: autor.
- González, J. (2009). La función del Asesor Técnico Pedagógico en la gestión educativa. En Y. López (coord.), *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 121-152). México: UPN.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). Evaluación de la implementación del componente de tutorías a docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014-2015. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programaescuelas-multigrado.pdf>

- INEE (2018a). Informe Evaluación de las Intervenciones Públicas y Programa de Escuelas Multigrado. México: INEE.
- INEE (2018b). Planea resultados nacionales 2018 6o de primaria. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf
- INEE (2019a). Panorama Educativo de México 2018. México: INEE.
- INEE (2019b). Evaluación integral de la política de educación multigrado, Informe Final. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacion-multigrado.pdf>
- INEE (2019c). El derecho a la equidad: las escuelas multigrado. En *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2019/>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015a). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos. México: INEGI. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf
- INEGI (2015b). Tabulados de la Encuesta Intercensal 2015. México: INEGI. www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/
- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados nacionales. México: INSP. <https://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012Resultados-Nacionales.pdf>
- INSP y Unicef (2016). Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres 2015. Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2015, Informe Final. México: INSP, Unicef.
- 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. *Senderos Pedagógicos*, (6), 15-27.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII(2), 9-41.
- Mendieta, G., Castro, M., Priego, L., y Perales, C. (2019). La política educativa para escuelas multigrado: análisis del diseño. En S. Schmelkes y

- G. Águila (coords.), *La educación multigrado en México* (pp. 195-242). México: INEE.
- Mendoza-Zuany, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/P/100/P2P100.pdf>
- Mercado, R. (1981). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. *Segunda Conferencia para una Educación Democrática*, ENS de México, México.
- Muñoz Izquierdo, C. (1994). Condiciones de las Escuelas. En *Segundo Informe del Proyecto: Evaluación del impacto y Efectividad de Costos del PARE*. Tomo II. México: CEE.
- Rockwell, E. (1982). De Huellas, Bardas y Veredas: Una historia cotidiana en la escuela. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, (3), 10-33.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En B. Levinson, D. Foley, D. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). Albany, NY: State University of New York Press.
- Roemer, J. (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. *Fractal*, (16), 151-170. <http://www.fractal.com.mx/F16roeme.html>.
- Rosas L. (1996). *Una mirada crítica a la capacitación y de los maestros en el medio rural*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI(2), 9-58.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.
- Rosas, L. (2006). *Hacia un nuevo paradigma para la escuela multigrado. La experiencia de un grupo de maestros en búsqueda*. En *La Educación Rural en México*. México: CEE/Crefal/Fundación Ayuda en Acción.
- Rossainzz, C. (2020). La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la sierra de Chiconquiaco, Veracruz. 2018-2019. (Tesis de maestría.) CIESAS, México.
- Schmelkes, S. (2002). La educación y los pueblos indígenas en México: un ejemplo de fracaso de política. En F. Reimers (Coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (pp. 475-500). Madrid: La Muralla.

- Schmelkes, S., y Águila, G. (2019) *La educación multigrado en México*. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado*. Estudio exploratorio. México: SEP.
- SEP (2011, 19 de agosto). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: DOF.
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (2020). *Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2021*. México: SHCP. <https://www.ppef.hacienda.gob.mx/es/PPEF2021/introduccion>
- Silva, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, (59), 23-35. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37332547004.pdf>
- Solís, P. (2011). Desigualdad y movilidad social en la ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, 29(85), 283-298. México: El Colegio de México. <http://www.jstor.org/stable/25800069>
- Unicef - Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2015). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014*. Ciudad de México: Unicef.
- Zorrilla, M., y Villa Lever, L. (2003). *Políticas educativas*. México: SEP.