

Realidades de la educación multigrado: compromisos pendientes*

<https://doi.org/10.22395/csye.4990>

Lillian Ivonne Hernández Zeind

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Tabasco, México

lillianhznd@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8202-2400>

Erick Cornelio Patricio

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Tabasco, México

cornelioerick@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7520-9058>

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito analizar el contexto normativo, institucional y pedagógico de la educación en las escuelas multigrado del municipio de Centro, Tabasco, México. El estudio inicia con la evolución del derecho a la educación, abarcando desde el plano internacional hasta llegar a la regulación estatal. Asimismo, se plantea la situación relacionada con la capacitación docente, la planeación pedagógica y la formación continua requerida por los docentes pertenecientes a una escuela multigrado. Se realizó una revisión jurídica deductiva sobre las categorías de educación y educación multigrado, lo que permitió conocer el contexto de los elementos de estos derechos. A través del empleo de herramientas del método socio jurídico se confrontó el contenido legal con datos estadísticos y testimonios recogidos en las escuelas multigrado unidocente en el municipio de Centro, Tabasco. Se concluye que, a pesar del cuerpo jurídico vigente del derecho a la educación, las escuelas multigrado cuentan con una diversidad de necesidades que no se han atendido.

Palabras clave: educación; derecho; rural; multigrado; política de la educación.

Cómo citar: Hernández Zeind, L. I. y Cornelio Patricio, E. (2025). Realidades de la educación multigrado: compromisos pendientes. *Ciencias Sociales y Educación*, 14(27), 1-28. <https://doi.org/10.22395/csye.4990>

Recibido: 23 de septiembre de 2024.

Aprobado: 15 de julio de 2025.

El trabajo deriva de la actividad investigativa de los autores en el área de derechos humanos, particularmente, en el estudio de poblaciones indígenas y personas migrantes, en el marco de sus labores académicas y profesionales. A partir del acompañamiento durante las jornadas de prácticas de estudiantes normalistas en contextos rurales de Centro, Tabasco, México, surgió el interés por dirigir la mirada hacia las realidades y desafíos de las escuelas multigrado, abordando el tema desde una perspectiva de derechos humanos.

Copyright © 2025. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

Realities of Multi-Grade Education: Pending Commitments

ABSTRACT

This article aims to analyze the normative, institutional, and pedagogical context of education in multi-grade schools in the municipality of Centro, Tabasco, Mexico. The study begins with the evolution of the right to education, ranging from the international level to state regulation. It also addresses the situation related to teacher training, pedagogical planning, and the ongoing training required by teachers in a multi-grade school. A deductive legal review was conducted on the categories of education and multi-grade education, which provided an insight into the context of the elements of these rights. Using tools from the socio-legal method, the legal content was compared with statistical data and testimonies collected in single-teacher multi-grade schools in the municipality of Centro, Tabasco. It is concluded that, despite the current legal framework for the right to education, multi-grade schools have a variety of needs that have not been addressed.

Keywords: education; law; rural; multigrade; education policy.

Realidades da educação multisseriada: compromissos pendentes

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar o contexto normativo, institucional e pedagógico da educação nas escolas multisseriadas do município de Centro, Tabasco, México. O estudo inicia com a evolução do direito à educação, abrangendo desde o plano internacional até chegar à regulamentação estadual. Ademais, aborda-se a situação relacionada à capacitação docente, ao planejamento pedagógico e à formação continuada requerida pelos professores que atuam em escolas multisseriadas. Realizou-se uma revisão jurídica de caráter dedutivo sobre as categorias de educação e educação multisseriada, o que permitiu compreender o contexto dos elementos desses direitos. Por meio do emprego de ferramentas do método sociojurídico, confrontou-se o conteúdo legal com dados estatísticos e depoimentos coletados em escolas multisseriadas unidocentes no município de Centro, Tabasco. Conclui-se que, apesar do marco jurídico vigente do direito à educação, as escolas multisseriadas apresentam uma diversidade de necessidades que ainda não foram atendidas.

Palavras-chave: educação; direito; rural; multisseriada; política educacional.

Introducción

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo humano y social, reconocido universalmente como un derecho esencial para el progreso social y la equidad. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, que establece la educación como un derecho inalienable para todos, hasta la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, que aboga por una educación inclusiva y de calidad, se ha avanzado significativamente en la formulación de normativas y objetivos globales.

A pesar de los avances logrados, persisten desigualdades que afectan el acceso, la permanencia y el aprendizaje en la educación a nivel mundial. Aunque las tasas de matrícula han aumentado, las diferencias entre estudiantes de mayores y menores recursos, así como entre zonas urbanas y rurales, se mantienen. Según la Organización de las Naciones Unidas, hasta el año 2020, en todo el mundo 258 millones de niñas, niños y adolescentes, están sin escolarizar (Organización de las Naciones Unidas, 2020).

En México, uno de los contextos educativos que refleja estas complejidades es el de las escuelas multigrado. Estas instituciones, ubicadas en zonas rurales y marginadas, enfrentan condiciones particulares que requieren atención específica. Las escuelas multigrado, en las cuales un solo docente debe atender a estudiantes de diferentes edades y niveles educativos simultáneamente, representan un reto tanto para la planeación como para la ejecución educativa. La realidad en el municipio de Centro, Tabasco, es un ejemplo de cómo la estructura educativa y la capacitación docente necesitan adaptarse para enfrentar las exigencias de esta modalidad escolar.

Diversos estudios nacionales (Schmelkes y Águila, 2019; González Lira y Moreno Tapia, 2022; Rossainzz Méndez, 2024) han documentado que la educación multigrado en México, presente mayoritariamente en zonas rurales y de alta marginación, no solo responde a una necesidad de cobertura, sino que también ofrece oportunidades para desarrollar estrategias didácticas adaptadas a la diversidad etaria y cultural de los estudiantes. Esta modalidad puede convertirse en un espacio privilegiado para el aprendizaje colaborativo y la integración comunitaria, siempre que cuente con políticas y prácticas pedagógicas específicas que respondan a su contexto (Rossainzz Méndez, 2024). La realidad en el municipio de Centro, Tabasco, es un ejemplo de cómo la estructura educativa y la capacitación docente necesitan adaptarse para enfrentar las exigencias de esta modalidad escolar.

A pesar de la vigencia de la Ley General de Educación (2019), la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), la Ley del Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación (2013), la Ley de Educación del Estado de Tabasco (1997) y políticas educativas que buscan garantizar el derecho a una educación de calidad, en las escuelas multigrado de Tabasco se evidencian carencias que van desde la falta de capacitación en contextos multigrado durante la formación de los docentes, hasta la escasa planificación pedagógica efectiva; son algunas de las dificultades que enfrentan estas instituciones. Lo anterior, aunado al mal estado de la infraestructura de las escuelas, complejiza el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arias, 2021).

El presente artículo se propone examinar el contexto actual de la educación multigrado en el municipio de Centro, Tabasco, analizando la evolución del derecho a la educación desde una perspectiva internacional hasta su aplicación local. Mediante un enfoque jurídico y socioeducativo, se abordarán los compromisos pendientes y se propondrán estrategias para mejorar la calidad educativa en este tipo de escuelas. Así, se espera contribuir a una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en contextos multigrado, con el objetivo de promover un desarrollo educativo más equitativo y efectivo en la región.

1. Metodología

El análisis se enmarca en el método socio jurídico, el cual permite explorar la relación dinámica entre derecho y fenómenos sociales. Este enfoque integra tanto a las ciencias sociales como al análisis normativo, posibilitando una comprensión más amplia y situada de los marcos jurídicos en contextos específicos.

En este artículo se utilizó como método de investigación el análisis-síntesis, el cual se caracteriza por descomponer el objeto de estudio en partes para luego reconstruirlo con una visión más completa. Respecto a la técnica de recolección de datos, se empleó la observación en contextos educativos multigrado del municipio de Centro, Tabasco, México.

En la segunda fase se realizó un estudio de caso instrumental (Stake, 1998) en escuelas primarias multigrado del municipio de Centro, Tabasco, seleccionado por su diversidad territorial y la alta concentración de planteles unidocentes en zonas marginadas. Las escuelas fueron identificadas y georreferenciadas mediante el Geoportal Educativo de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tabasco (Setab, 2024), y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a dos docentes con más de diez años de experiencia en este tipo de aulas. La selección fue intencional, priorizando su condición de informantes clave por el conocimiento acumulado sobre la dinámica escolar, las estrategias pedagógicas y las limitaciones estructurales del modelo multigrado. El análisis se efectuó mediante análisis temático (Braun y Clarke, 2006), triangulando categorías

jurídicas, estadísticas oficiales, normativa vigente, observaciones de campo y narrativas docentes, con el fin de identificar brechas entre el marco legal y la práctica cotidiana en contextos multigrado.

2. Antecedente del derecho a la educación

En la actualidad, la educación es considerada un “derecho emancipador” por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022). Este concepto subraya la importancia de la educación como un medio para transformar las vidas de individuos y comunidades. La educación permite que la marginación económica y social sea reemplazada por la plena participación en la sociedad y la mejora de las condiciones de vida. A través de la educación se abre la puerta a oportunidades que promueven el desarrollo personal, social y profesional, lo que contribuye a la cohesión social y al progreso sostenible.

A pesar de este reconocimiento de la educación como un derecho esencial, alrededor de 258 millones de niños y jóvenes en todo el mundo carecen de acceso a oportunidades educativas. Esta situación alarmante es resultado de múltiples factores, entre los cuales se destacan los problemas sociales, económicos y culturales que impiden que millones de personas accedan a una educación de calidad (Unesco, 2022). En este contexto, es crucial recordar que el primer antecedente formal del derecho a la educación se remonta a más de 70 años atrás, con la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

La DUDH fue proclamada el 10 de diciembre de 1948 en París, Francia. Este documento, considerado un hito en la historia de los derechos humanos, establece por primera vez un conjunto de derechos fundamentales que deben ser protegidos en todo el mundo. Además, la DUDH refleja el compromiso de los Estados de promover el progreso social y la elevación del nivel de vida de todas las personas (DUDH, 1948). En este sentido, el artículo 26 de la DUDH establece lo siguiente:

1. Derecho a la Educación: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria, y la instrucción técnica y profesional debe ser generalizada. El acceso a los estudios superiores será igual para todos, basado en los méritos respectivos.

2. Objetivos de la Educación: La educación deberá tener como fin el pleno desarrollo de la personalidad humana, así como el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Además, promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos étnicos o religiosos, y fomentará las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Derecho de los Padres: Los padres tendrán el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (DUDH, 1948)

A partir de estas declaraciones contenidas en instrumentos como la DUDH, los Estados que la han ratificado, como es el caso de México, asumen la responsabilidad de proporcionar los medios necesarios para garantizar el derecho a la educación. No obstante, a pesar de este marco normativo y de las obligaciones legales que emana de él, la realidad educativa sigue mostrando profundas brechas. Actualmente, 6.4 millones de niños, niñas y jóvenes en México no asisten a la escuela (Centro de Investigación en Política Pública, 2024), lo que pone en evidencia una distancia significativa entre el derecho reconocido y su cumplimiento efectivo.

Una de las principales barreras para el desarrollo económico y social del país es la persistente desigualdad educativa, entendida como las diferencias en el acceso, los recursos disponibles, la infraestructura y la calidad de los servicios educativos. Según el Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés), en 2023 México superó el promedio regional y mundial de desigualdad educativa.

Para dimensionar este problema, el Centro de Investigación en Política Pública, perteneciente al Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), señala que de los 34.8 millones de niñas, niños y jóvenes en edad de cursar la educación obligatoria, el 18 % no asiste a la escuela, y la mitad de ellos proviene de grupos históricamente desfavorecidos, como comunidades indígenas, personas con discapacidad, población rural y afrodescendiente. Este panorama revela la urgencia de construir un sistema educativo que no solo prepare a sus estudiantes para el futuro, sino que garantice condiciones de igualdad en el acceso, la permanencia y la calidad de la educación en todo el país (Centro de Investigación en Política Pública, 2024)

Otro avance significativo en el ámbito del derecho a la educación ocurrió el 14 de diciembre de 1960, cuando la Unesco adoptó la Convención relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (Cicdee). Este documento entró en vigor dos años más tarde, el 22 de mayo de 1962, y su artículo 1 define la “discriminación” en términos amplios. Según la convención, se considera discriminación cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia basada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento. Estas prácticas tienen como finalidad o efecto destruir o alterar la igualdad de trato en el ámbito educativo. Esto se manifiesta de varias maneras, incluyendo: i) la exclusión de una persona o grupo del acceso a diversos niveles y tipos de enseñanza: ii) la limitación de la educación de una persona o grupo a un nivel inferior.

A la luz de esta definición, es evidente que la discriminación en el ámbito educativo sigue siendo un problema vigente en muchas partes del mundo. Por lo tanto, es fundamental que los Estados se comprometan a garantizar ciertos elementos esenciales en el derecho a la educación, que incluyen: i) calidad de la educación: la educación proporcionada debe ser de alta calidad, garantizando que todos los estudiantes reciban una enseñanza adecuada y pertinente; ii) condiciones adecuadas: deben existir condiciones propicias para la enseñanza, que incluyan recursos materiales, infraestructura adecuada y un ambiente seguro y estimulante, y iii) acceso a niveles de enseñanza: se debe garantizar el acceso a diferentes niveles de enseñanza, desde la educación básica hasta la formación superior.

Un progreso reciente en la promoción del derecho a la educación se dio en 2015 con la adopción por parte de la Organización de las Naciones Unidas de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Esta agenda, que contiene 17 objetivos, representa una oportunidad única para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino hacia la mejora de la vida de todas las personas, con el firme compromiso de no dejar a nadie atrás (A/RES/70/1, 2015).

El objetivo 4 de la Agenda 2030 se centra específicamente en la educación y establece varias metas concretas que se espera alcanzar para 2030. Estas metas incluyen la finalización de la enseñanza primaria y secundaria para todos los niños y niñas, garantizando que esta educación sea gratuita, equitativa y de calidad. También se contempla asegurar la enseñanza y formación profesional para grupos vulnerables, incluyendo a personas con discapacidad, pueblos indígenas y niños en situaciones de vulnerabilidad.

Además, se establece la meta de que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, sean alfabetizados y tengan conocimientos elementales de aritmética. La agenda también busca aumentar significativamente la disponibilidad de docentes calificados, promoviendo la cooperación internacional orientada a la formación docente, especialmente en los países con mayores rezagos (A/RES/70/1, 2015).

Es fundamental señalar que la garantía y protección del derecho a la educación para todas las personas, considerando las especificidades de cada individuo, continúa siendo una tarea pendiente en muchos contextos. Comprender que la matriculación en las escuelas no es suficiente para asegurar que se cumplan los elementos esenciales del derecho a la educación es crucial. Para que este derecho se materialice de manera efectiva, es necesario que se implementen políticas que no solo faciliten el acceso a la educación, sino que también garanticen la calidad y la pertinencia de esta.

El camino hacia la plena realización del derecho a la educación es complejo y está plagado de desafíos. Sin embargo, con un compromiso renovado por parte de los Estados, organizaciones internacionales y la sociedad civil, es posible avanzar hacia un mundo donde cada persona tenga la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente. Esto no solo beneficiará a los individuos, sino que también contribuirá al desarrollo sostenible y a la paz en nuestras sociedades.

3. Plano constitucional mexicano referente a la educación

El artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ha sido objeto de once reformas desde su promulgación en 1917, lo que refleja la evolución y adaptación del marco educativo nacional a lo largo del tiempo. Estas reformas han modificado tanto el contenido como el alcance de las disposiciones educativas, respondiendo a las demandas sociales y a las transformaciones del entorno educativo. Entre estas reformas, destacan cuatro que se consideran las más significativas en la configuración del sistema educativo mexicano.

La primera de estas reformas es la de 1993, la cual introdujo la obligatoriedad de la educación secundaria y especificó la facultad del Ejecutivo Federal para establecer los principios rectores, planes y programas de la educación básica y normal en el país. Esta reforma marcó un hito en la historia educativa, ya que amplió la cobertura de la educación obligatoria, estableciendo un marco más inclusivo y accesible para los estudiantes.

En segundo lugar, la reforma de 2011, que es considerada una de las más importantes en el sistema jurídico mexicano, incorporó el respeto a los derechos humanos en el ámbito educativo, buscando armonizar todo el contenido constitucional en esta materia. Posteriormente, en 2019, se volvió a modificar este párrafo para enfatizar un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, lo que reafirma el compromiso del Estado con la protección y promoción de los derechos de todos los individuos en el ámbito educativo.

La tercera reforma, realizada en 2013, adicionó un párrafo que aborda la calidad de la educación obligatoria, estableciendo que los materiales y métodos educativos, así como la organización e infraestructura de las instituciones educativas, deben garantizar el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes. Este énfasis en la calidad refleja una necesidad apremiante de modernizar y optimizar los recursos educativos disponibles, a fin de responder de manera efectiva a las demandas del aprendizaje contemporáneo.

Finalmente, la reforma de 2019 introdujo disposiciones orientadas al fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente, como las escuelas normales, además de abordar aspectos cruciales como la infraestructura

educativa, la perspectiva de género y la obligatoriedad de la educación superior. Este conjunto de reformas busca no solo mejorar la formación docente, sino también garantizar que las instituciones educativas cuenten con los recursos y la infraestructura necesarios para ofrecer una educación de calidad.

A pesar de las innovaciones que estas reformas han traído a la organización educativa, los valores fundamentales como la democracia y los derechos humanos han presentado desafíos significativos para la práctica educativa en México. Según Barba (2019), los elementos esenciales que deben guiar la educación en el país incluyen: el desarrollo armónico e integral, el conocimiento científico, el laicismo, la democracia, la dignidad, la integridad de la familia, el interés general de la sociedad, la fraternidad, la igualdad de derechos, la justicia y un nacionalismo no excluyente. Estos principios son cruciales para establecer un marco educativo que promueva el bienestar social y la cohesión comunitaria.

La educación se concibe como un derecho social, lo que se evidencia en la robustez del andamiaje jurídico que se ha construido desde la reforma de 2019. Este contexto normativo fortalece la inclusión educativa y busca eliminar cualquier obstáculo que impida el ejercicio de los derechos humanos, conforme a lo estipulado en el artículo 3 y en el marco constitucional general (Ble Acosta y Cornelio Landero, 2022).

4. Nuevas obligaciones a partir de la Ley General de Educación

El 30 de septiembre de 2019 se publicó en el *Diario Oficial* de la Federación la Ley General de Educación (2019), donde el artículo 43 establece la obligación del Estado para impartir educación multigrado. Este artículo representa un avance significativo hacia la regulación jurídica de esta modalidad educativa, señalando que la educación multigrado deberá ofrecerse en un mismo grupo que integre estudiantes de diferentes grados académicos, así como de diversos niveles de desarrollo y conocimientos, en escuelas situadas en zonas de alta y muy alta marginación.

Las autoridades educativas tienen la responsabilidad de implementar acciones que aseguren que esta modalidad de educación cumpla con los fines y criterios estipulados en la misma Ley General, particularmente en su artículo 15. Para lograr estos objetivos, es indispensable contar con personal docente adecuadamente capacitado, capaz de promover el máximo aprendizaje de los alumnos y su desarrollo integral.

Otra obligación estatal relevante es la oferta de un modelo educativo que se adapte al contexto específico donde se imparte la educación multigrado. Las autoridades educativas también deben centrarse en desarrollar las competencias

de los docentes para mejorar su desempeño, lo que, a su vez, permitirá optimizar el aprendizaje de los estudiantes. La Ley resalta la importancia de considerar el contexto de las comunidades, así como las condiciones de los centros educativos y las expectativas de los tutores.

Por último, uno de los aspectos que ha recibido mayores críticas por parte de docentes que laboran en contextos escolares multigrado, es la sobrecarga de funciones que deben asumir de manera simultánea. Estos profesionales señalan que, además de su labor pedagógica, se ven obligados a desempeñar tareas administrativas, gestionar recursos didácticos, atender asuntos relacionados con la seguridad y velar por el mantenimiento de la infraestructura escolar. Esta multiplicidad de roles, aunque necesaria para garantizar condiciones mínimas que hagan efectivo el derecho a la educación multigrado, genera presión adicional y limita el tiempo disponible para la planificación didáctica y atención directa a los estudiantes. La Ley General de Educación de 2019 reconoce esta responsabilidad y la enmarca como un compromiso hacia la mejora de la calidad educativa en contextos de vulnerabilidad; sin embargo, su implementación en la práctica sigue siendo un reto pendiente.

El reconocimiento formal de la educación multigrado y la enumeración de acciones específicas para su fortalecimiento dentro del marco jurídico mexicano constituyen avances en la medida en que crean un soporte normativo para orientar políticas públicas, la asignación de recursos y el establecimiento de mecanismos de seguimiento. En particular, estos elementos ofrecen la oportunidad de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, en su mayoría procedentes de pueblos indígenas y comunidades rurales, al posibilitar el diseño de medidas focalizadas que atiendan las necesidades propias de la modalidad multigrado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2022, p. 1).

En la Reforma Constitucional de 1993, la referencia a la equidad era vaga; en cambio, la inclusión de la educación multigrado en la legislación actual abre nuevas oportunidades para mitigar la inequidad educativa y social, especialmente en las brechas históricas que han separado a las escuelas rurales de las urbanas.

Sin embargo, el artículo décimo sexto transitorio establece la necesidad de implementar acciones para “superar” la educación multigrado de manera gradual, lo que genera un aparente conflicto con lo establecido en el artículo 43. Por un lado, se plantean acciones para fortalecer la educación multigrado, y por otro, se impone la obligación de su eventual desaparición. Las implicaciones de cerrar las escuelas multigrado podrían forzar a los estudiantes a trasladarse a instituciones educativas ubicadas fuera de sus comunidades, lo que podría resultar oneroso tanto a nivel educativo como social (Priego Vázquez y Castro, 2021).

A pesar de que la Ley General de Educación introduce conceptos de equidad e inclusión, como señala Martínez Zavala (2023), no se proporcionan las herramientas interpretativas adecuadas para garantizar el derecho a la educación en contextos multigrado. Los centros educativos bajo esta modalidad requieren métodos, lineamientos y programas específicos, dado que las realidades de las escuelas graduadas y las de grupos unitarios son notablemente diferentes en términos culturales, sociales y económicos.

De este modo, se evidencia la necesidad de formular políticas públicas específicas para la educación multigrado, dado que la legislación vigente no aborda suficientemente las modalidades necesarias para garantizar este tipo de educación. A pesar de que las escuelas multigrado forman parte del sistema educativo nacional, es imperativo que se diseñen mecanismos y regulaciones que faciliten acciones concretas para alcanzar la equidad en la educación (Martínez Zavala, 2023).

Además, las políticas educativas deberían incluir la formación específica en contextos multigrado. Como se abordará más adelante, es fundamental que los planes de estudio de las escuelas normales refuercen estos conocimientos para que los nuevos docentes puedan abordar integralmente las necesidades derivadas del contexto multigrado (Garfías Olán y Rubio González, 2021). Al considerar lo anterior, cabe señalar que en el Plan 2022 de las Escuelas Normales, el curso "Pedagogía y didáctica del aula multigrado", perteneciente al trayecto "Bases teóricas y metodologías de la práctica", ya se considera obligatorio; sin embargo, en un solo semestre no es suficiente abordar las diferentes estrategias aplicables a esa modalidad.

En conclusión, la evolución del artículo 3 constitucional y las reformas subsecuentes han trazado un camino hacia una educación más inclusiva y de excelencia en México. Sin embargo, los desafíos persistentes requieren una atención constante y un compromiso real por parte de las autoridades educativas y los legisladores para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, tengan acceso a una educación que cumpla con los principios de equidad y justicia social. La educación multigrado, en particular, debe ser vista no como una modalidad a ser superada, sino como una oportunidad para desarrollar un sistema educativo más robusto adaptado a la diversidad del país.

5. Ley estatal de educación

El análisis de la normatividad vigente en el plano estatal, relativo a las cuestiones vinculadas con la educación, es el eje rector para conocer las obligaciones de las instituciones del estado de Tabasco. Del mismo modo, es así como se puede dar un contraste entre el ser y el deber ser de la capacitación,

planeación y formación continua requerida por los docentes pertenecientes a una escuela multigrado.

En ese sentido, es primordial resaltar que la *Ley de Educación del Estado de Tabasco*, misma que fue publicada en el periódico oficial el 26 de febrero de 1997, en su artículo 13 establece lo siguiente:

Artículo 13. La educación que se ofrezca en el Estado en todos sus tipos y modalidades, deberá garantizar la protección y cuidados adecuados de los educandos para el cabal desarrollo de sus capacidades individuales; la disciplina escolar no deberá atender, en ningún caso contra la integridad física, mental o moral de los educandos.

Al poner en la mira “el desarrollo de las capacidades individuales”, entran al juego una multiplicidad de elementos, los cuales deben ser considerados por los docentes, toda vez que se trata de un proceso en el que se construyen tanto competencias como conocimientos. Dicho proceso es a largo plazo y contempla la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo con otros, la comunicación, compromiso y responsabilidad, sin dejar fuera la perspectiva y experiencia propia de cada educando. Es decir, se requiere situar en el centro los conocimientos con los que cuenta cada estudiante para trazar el camino por el cual se conducirá y amalgamará el aprendizaje que se espera impartir.

Por otro lado, la ley estatal enuncia en su artículo 16 las atribuciones y deberes de la autoridad educativa, entre las que destacan el cumplimiento y observancia de lo establecido en la legislación nacional vigente vinculada no solo con la educación en general, sino también, de manera específica, con la evaluación, el servicio profesional docente, y los programas aplicables al sistema del cual se trate (*Ley de Educación del Estado de Tabasco*, 1997).

De manera específica, la legislación estatal, en el artículo 34, enuncia que “en la realización de programas que contribuyan al cumplimiento de la equidad en la educación, las autoridades educativas procurarán la utilización óptima de los recursos” (*Ley de Educación del Estado de Tabasco*, 1997). Por lo anterior, las autoridades educativas tienen la obligación de atender las características específicas de la entidad, para que así se utilice el “potencial de la educación comunitaria y a distancia para atender las necesidades educativas de las poblaciones más pequeñas, apartadas y dispersas” (*Ley de Educación del Estado de Tabasco*, 1997, art. 34).

Desde ese contexto, resulta imperante mencionar la importancia que juegan los planteles educativos en este escenario, ya que representan el espacio primordial para el proceso de enseñanza aprendizaje. Concomitantemente, se requiere proporcionar un “servicio educativo suficiente, eficiente, equitativo y de

calidad en los tipos niveles y modalidades que lo integran" (Ley de Educación del Estado de Tabasco, 1997, art. 36).

Al considerar lo anterior, las condiciones de la educación multigrado toman especial relevancia, puesto que es, de inicio, un estadio permeado por inequidades en la implementación de los modelos pedagógicos vigentes en la Nueva Escuela Mexicana y, conjuntamente, por los desafíos que se han robustecido a lo largo de los años. Estos desafíos incluyen limitaciones en infraestructura, escasez de recursos didácticos contextualizados, insuficiente formación y acompañamiento para el personal docente, así como la persistencia de brechas sociales y culturales que impactan directamente en los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, cabe señalar que, a pesar de lo establecido en materia de equidad, calidad y atención a contextos específicos, la Ley de Educación del Estado de Tabasco no contempla de manera explícita a la educación multigrado. Esta omisión implica la ausencia de disposiciones normativas particulares que atiendan las necesidades, retos y condiciones propias de esta modalidad.

6. Estadística

El contexto mexicano en relación con la educación multigrado se caracteriza por la persistencia de desventajas significativas, no solo en términos de cobertura educativa, sino también en lo que respecta a la calidad de la infraestructura y poco acompañamiento de las autoridades educativas. En palabras de González Fraga *et al.*, "las principales problemáticas identifican la falta de servicios básicos, el mobiliario limitado y una tendencia al olvido por parte de las autoridades educativas, lo que se atribuye a la ubicación en zonas de alta marginación" (2023, p. 17).

Esta situación genera un conjunto de interrogantes cruciales: ¿están las autoridades educativas estatales realmente garantizando el derecho a la educación de los estudiantes que asisten a escuelas multigrado? ¿Se están logrando avances significativos que benefician la educación que reciben los niños en educación primaria de contextos multigrado?

Según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en México más de un tercio del total de las escuelas de educación básica, son de organización multigrado (2024). La implementación de la modalidad multigrado se origina a menudo en contextos de alta marginación, donde las comunidades enfrentan desafíos socioeconómicos que dificultan el acceso a una educación de calidad.

En México, el 78,3 % de las escuelas multigrado (57 140 escuelas multigrado) se encuentran en localidades de alta y muy alta marginación; el 10,1 %

(7.352 escuelas) en zonas con marginación media, y el 8,2 % (6.008 escuelas) en localidades con marginación baja (Trejo Alonso y Juárez Bolaños, 2022, p. 18). Estudios realizados por Mejoredu destacan que las escuelas multigrado del país se ubican en contextos donde viven niñas, niños y adolescentes de “comunidades rurales, indígenas y migrantes con altos índices de marginación y con baja densidad poblacional” (Mejoredu, 2024). Por ende, las autoridades deben considerar si las estrategias educativas están verdaderamente adaptadas a las necesidades de estos alumnos y si se están realizando esfuerzos para hacer el cambio de perspectiva a una en la que se valoren las posibilidades que ofrece este tipo de organización para el aprendizaje y, de este modo, se aproveche

el potencial pedagógico de multigrado para construir experiencias escolares significativas en el diálogo, el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural, de intereses, saberes y conocimientos de los estudiantes, así como en la reflexión sobre el mundo y el lugar que ocupan en él. (Mejoredu, 2024)

Asimismo, la capacitación docente y la provisión de recursos didácticos adecuados son aspectos esenciales que requieren atención, toda vez que “pueden abarcar una amplia gama de enfoque y herramientas utilizados por los educadores para facilitar la enseñanza y el aprendizaje” (Barragán Velasco *et al.*, 2023, p. 155). La falta de formación específica para el manejo de aulas multigrado puede limitar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, perpetuando así las desigualdades educativas existentes. En este sentido, es imperativo que los programas de formación docente incluyan componentes específicos que preparen a los educadores para abordar la diversidad de niveles y necesidades dentro de un aula multigrado.

La capacitación docente y la provisión de recursos didácticos pertinentes son elementos esenciales para el funcionamiento eficaz de las escuelas multigrado. Sin embargo, la mayoría de los maestros que ingresan a esta modalidad no cuentan con formación previa específica para atender grupos heterogéneos, lo que los lleva a desarrollar estrategias de manera empírica y a enfrentar carencias de materiales adaptados al contexto rural (Juárez Bolaños y Lara Corro, 2018). En este sentido, es imperativo que los programas de formación docente incluyan componentes específicos que preparen a los educadores para abordar la diversidad de niveles y necesidades dentro de un aula multigrado.

El desarrollo de metodologías de enseñanza innovadoras y adaptadas a este contexto es igualmente crítico. Los educadores deben ser capacitados no solo en técnicas pedagógicas inclusivas, sino también en el uso de tecnologías y recursos didácticos que puedan ser aplicados de manera efectiva en aulas donde los alumnos provienen de diferentes niveles educativos. Esto no solo en-

riquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fomentaría un ambiente más equitativo.

Por lo tanto, es fundamental que las autoridades educativas implementen un enfoque más robusto y estratégico para abordar las complejidades de la educación multigrado en México. Esto incluye no solo la mejora de la infraestructura y la dotación de recursos, sino también la creación de redes de apoyo entre escuelas que comparten el mismo modelo. El intercambio de experiencias y buenas prácticas podría ser un catalizador para la mejora educativa en estas comunidades.

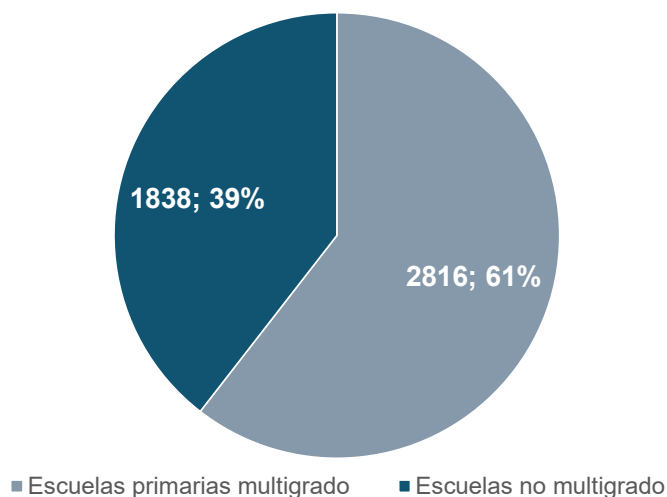
Asimismo, se debe considerar la importancia de involucrar a las comunidades y a los padres de familia en el proceso educativo. Su participación puede ofrecer un valioso soporte para el aprendizaje de los niños y contribuir a la construcción de un entorno más solidario y comprometido con la educación.

Desde ese contexto, además, garantizar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollarse plenamente es un reto que requiere el compromiso de todos los actores involucrados en el sistema educativo. Las autoridades, los docentes, las comunidades y las familias deben trabajar de manera conjunta para crear un entorno educativo más justo y equitativo. Solo así se podrá avanzar hacia una educación multigrado que no solo sea funcional, sino que también empodere a los estudiantes, permitiéndoles superar las barreras que históricamente han limitado sus oportunidades.

7. Escuelas multigrado en el estado (Tabasco)

El estado de Tabasco se divide en 17 municipios y cuenta con una población de 2 402 598 habitantes, de los cuales el 51,1 % son mujeres y 48,9 % son hombres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, s. f.). La Secretaría de Educación del estado de Tabasco enfatiza en uno de sus informes referentes a las cifras de servicios educativos de escuelas multigrado que, durante el ciclo escolar 2022-2023, del total de las escuelas públicas de educación básica existentes en la entidad, el 61 % (2.816 escuelas) se registraron como multigrado (Secretaría de Educación-Tabasco, s. f.).

Figura 1. Escuelas multigrado en Tabasco



Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación-Tabasco (s. f.).

Hasta el ciclo 2022-2023, Tabasco contaba con 2.816 escuelas multigrado pertenecientes a educación básica, distribuidas en sus municipios, de las cuales, 1.251 escuelas multigrado son primarias y específicamente, las que se localizan en comunidades rurales y son unitarias asciende a 194 planteles escolares a nivel estatal. Concomitantemente, en el municipio de Centro hay 118 escuelas primarias multigrado, que atienden a 6.790 alumnos (Secretaría de Educación-Tabasco, s. f.).

Al considerar lo anterior, resulta preciso atender con especial énfasis, no solo la capacitación de los profesores encargados de impartir educación en estos contextos, sino también evaluar el aprendizaje de los alumnos, toda vez que en el escenario educativo debe haber espacio para la capacitación constante, la planeación, la impartición y la evaluación.

8. Contexto

Dentro del universo de las escuelas multigrado del municipio de Centro, que alberga a Villahermosa, capital del estado de Tabasco y principal núcleo político, económico y administrativo, el 20,06 %, es decir 17 planteles educativos, funcionan bajo el modelo unidocente, donde un solo docente atiende todos los grados en la misma aula. El análisis de este municipio resulta relevante porque combina zonas urbanas, periurbanas y rurales, lo que permite observar cómo la modalidad multigrado se manifiesta incluso en la capital estatal y no únicamente en regiones apartadas.

Figura 2. Mapa de la República Mexicana

Fuente: elaboración propia.

La identificación de estos planteles y de las comunidades en las que se ubican es relevante porque permite dimensionar la distribución geográfica de esta modalidad, visualizar los contextos rurales o periurbanos donde se concentran, y analizar cómo su localización influye en factores como el acceso, la permanencia y el aprovechamiento escolar.

En la siguiente tabla se presenta el nombre de cada escuela junto con su matrícula, lo que facilita entender el tamaño de la población estudiantil atendida bajo estas condiciones y sustentar el análisis posterior sobre necesidades y retos particulares.

Tabla 1. Escuelas multigrado unidocente en Centro, Tabasco

Nombre de la escuela	Comunidad	Matrícula
Juan Escutia	Ranchería Pablo L. Sidar Segunda Sección Ejido Miramar, Loc. Pablo L. Sidar (Miramar)	24
Josefa Ortiz de Domínguez	Loc. Pablo L. Sidar (La Aurora)	21
Escuadrón 201	Ranchería Aztlan Cuarta Sección, Loc. Aztlán 4ª Sección (Corcho y Chilapilla)	24

Nombre de la escuela	Comunidad	Matrícula
Carlos Franco Narváez	Loc. Medellín y Pigua 4ª Sección (El Aguacate)	22
León Alejo Torre	Ranchería Aztlan Tercera Sección, Loc. Aztlán 3ª Sección (Corcho y Chilapilla)	21
Juan N. Álvarez	Ranchería Aztlan Cuarta Sección, Loc. Aztlán 4ª Sección (Corcho y Chilapilla)	20
José María Morelos Y Pavón	Loc. Santa Catalina (San Marcos)	26
Gral. Ignacio Allende	Ranchería Chiquiguoao Segunda Sección (Chiquiguoaito), Loc. Chiquiguoao 2ª Sección (Chiquiguoaito)	32
Francisco J. Santamaría	Calle Vereda Tramo Margen del Río Ismate En Cocoyol-Ismate, Loc. Ismate y Chilapilla 2ª Sección	24
Ignacio Manuel Altamirano	Ranchería Coronel Traconis (San Francisco Cuarta Sección), Loc. Coronel Traconis (San Francisco 4ª Sección)	20
Lic. Benito Juárez	Ranchería Barrancas, Loc. Barrancas y Amate 2ª Sección	17
Corl. Gregorio Méndez Magaña	Calle La Vuelta Primera Sección (La Gloria), Loc. La Vuelta 1ª Sección (La Gloria)	15
Guadalupe Victoria	Ranchería Coronel Traconis La Isla Primera Sección, Loc. Coronel Traconis 1ª Sección (La Isla)	15
Fernando Montes de Oca	Loc. Coronel Traconis 2ª Sección (El Zapote)	12
Benito Juárez	Ranchería Alvarado Primera Sección, Loc. Alvarado (Colima)	25
Carlos A. Madrazo	Ranchería Río Viejo Tercera Sección, Loc. Río Viejo 3ª Sección	21
Josefa Ortiz de Domínguez	Ranchería La Raíces, Loc. El Censo	20

Fuente: elaboración propia con datos de Setab (2024).

9. Realidades y experiencias del profesional de la educación

Los contextos escolares situados en escuelas primarias pertenecientes a localidades rurales en los que se desarrolla la educación multigrado uni-docente fueron, de manera específica, los que tuvieron el papel estelar en la presente investigación.

Lo anterior toma sentido debido a la necesidad por visibilizar la multiplicidad de roles que asume un maestro de escuela multigrado unidocente. La propia experiencia e inmersión, no solo en el contexto áulico, ni escolar, sino también comunitario, es la que les brinda a estos docentes la selección de formas, estrategias y pedagogías para enseñar.

A través del conocimiento de los diferentes agentes, escenarios y procesos, es que una de las docentes ha logrado adaptarse con las actividades propias de la enseñanza-aprendizaje, las cuestiones administrativas y la coordinación con los padres para la limpieza de la escuela. En ese camino, el acompañamiento de sus compañeros en igualdad de contexto escolar ha sido de gran apoyo, debido a que con esos pares logra socializar las vicisitudes y mejoras que viven en el aula.

Adecuar las actividades de cada curso a los diferentes grados, así también, comprender los diversos niveles económicos para adquirir el material para los proyectos y el apoyo de los padres de familia de la localidad son algunas de las fortalezas que resalta haber adquirido en el transcurso de cinco años en una maestra que labora en la comunidad Pablo L. Sidar.

Se debe considerar a la población del lugar donde viven los alumnos como un espacio con multiplicidad de características culturales, sociales y económicas que se trasladan a la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2024), donde la comprensión de estos contextos permitirá fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La relación entre la escuela multigrado y la comunidad va más allá de lo académico: se configura como un espacio de identidad, cooperación y participación local. Rossainzz Méndez (2024) sostiene que, en contextos rurales, la escuela multigrado se erige como núcleo comunitario. Reyes Mina (2024) documenta que las aulas agrupadas presentan retos en la planificación pedagógica y la atención a la diversidad, lo que refuerza la necesidad del trabajo comunitario como estrategia para responder a los desafíos educativos.

Con el transcurso del tiempo, los obstáculos dejan de ser considerados únicamente por su perspectiva negativa y se consideran como una oportunidad para avanzar, crecer, descubrir y reflexionar acerca de las áreas de oportunidad en la formación profesional. Uno de los puntos que enfatizó la docente fue la falta de conocimiento y habilidades para enfrentarse a los contextos multigrados, debido a que durante su trayectoria académica no cursó ninguna asignatura relacionada con la educación multigrado, a pesar de que, en la mayoría de los casos, “los nuevos van a multigrado” (comunicación personal, febrero 2024).

Para la docente titular de la escuela localizada en la comunidad Pablo L. Sidar (La Aurora) y, en general, para el personal de la zona escolar a la que pertenece, el

Consejo Técnico funge como un espacio de intercambio de ideas, propuestas y alternativas para la educación multigrado donde son los mismos docentes los que comparten sus experiencias en el aula en busca del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multigrado. Lo anterior, se vincula con lo destacado por Rodríguez (2004) en uno de sus trabajos de investigación, en el que estudió las estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado y resaltó que “la red es fundamental para mejorar como docente y que es muy importante que exista un espacio en el cual los profesores puedan aprender unos de otros y compartir sus experiencias” (p. 169).

En ese sentido, Rodríguez enfatiza que, a pesar de la gran extensión de la educación multigrado, esta “no ha merecido la atención debida en la política educativa, la cual tiene como referente el modelo mono-grado de la escuela primaria” (2004, p. 132). Sin embargo, los docentes que conformaron sus sujetos de investigación confían “en que se pueden hacer muchas cosas a través de la red para mejorar la calidad de la educación” (p. 169). De este modo, la colaboración entre los docentes que están solos a cargo de una escuela multigrado, conforma una red colaborativa, activa y solidaria, que va más allá del ámbito meramente administrativo, tanto en su función docente como directiva. Este carácter cooperativo se convierte en una herramienta esencial ante la carencia de cursos específicos de actualización dirigidos a las escuelas multigrado.

Así, con el conocimiento pedagógico y las contribuciones de la red de maestros con los que comparte realidades en el contexto multigrado, la docente de la comunidad Pablo L. Sidar realiza planeaciones por grado; sin embargo, ante las necesidades del lugar y de los propios alumnos, así como los cambios motivados por la Nueva Escuela Mexicana, ahora realiza planeaciones por nivel (1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°), que si bien, cada grado cuenta con sus propias características, la planeación por nivel encuentra similitudes para un mejor desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Juárez Bolaños y Lara Corro sostienen lo siguiente:

Para facilitar el trabajo multigrado en las aulas, los alumnos no se organizan por grados escolares, sino por niveles. Existen tres niveles y cada uno de ellos equivale a dos grados de la escuela primaria. Los estudiantes realizan juntos el mismo programa de estudios y es deseable su permanencia en el nivel durante dos ciclos escolares. (2018, p. 151)

Al considerar lo anterior, resulta insoslayable la toma de decisión del docente en contexto multigrado en la elaboración de proyectos en cada uno de los niveles y atendiendo los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana, puesto que es a partir del desarrollo y elaboración de estos que se buscan alcanzar los objetivos de la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual consiste en hacer que el alumnado sea el protagonista

de su aprendizaje, es decir, se espera que este investigue, cree y aprenda con el propósito de aplicar lo aprendido a una situación real (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Esto coincide con las sugerencias emitidas por Mejoredu (2024), que proponen: i) conformar grupos flexibles que integren estudiantes de distintas edades y niveles de conocimiento; ii) planificar actividades basadas en intereses comunes o relacionados con su entorno; iii) promover dinámicas que permitan compartir experiencias, saberes y conocimientos, y iv) fomentar la reflexión sobre dichas experiencias con la participación activa de las familias.

De este modo, la flexibilidad y adaptabilidad con la que deben de contar cada uno de los proyectos de los tres niveles tendrían que captar el interés, la curiosidad y la duda de los alumnos, ya que con esos elementos se puede generar un escenario más sólido del aprendizaje y, consiguientemente, se construirían bases firmes para la formación académica en los siguientes niveles.

En ese sentido, otro desafío interesante para los docentes en contextos multigrado es ubicar el propósito general y específico de los temas que compilará cada uno de los proyectos, toda vez que será la elaboración de cada uno de estos lo que conlleve un impacto no limitativo en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino también en la autoestima de los participantes. Por ello, tal como lo menciona la Secretaría de Educación Pública en su texto *Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*, el rol del docente como transmisor de conocimiento no es lo que se pondera, sino el papel del alumnado como “sujetos que aprenden” (Secretaría de Educación Pública, 2022). Fomentar este nuevo papel no es tarea sencilla, ya que el docente debe motivar y orientar a los alumnos para que ellos se asuman en este nuevo rol, entendiéndolo como algo que les enriquece y les brinda las herramientas para comprender el sentido práctico de lo aprendido.

Es crucial señalar que la introducción de nuevos libros de texto gratuitos implica una inversión económica significativa, derivada de la adquisición de materiales específicos para cada proyecto educativo. Sin embargo, una de las estrategias implementadas por el personal docente de escuelas multigrado ha sido la de desarrollar alternativas que minimicen el impacto financiero sobre las familias. Esta estrategia incluye la realización de proyectos comunitarios y escolares en los cuales todos los alumnos participan en una sola iniciativa colectiva. En este enfoque, los estudiantes contribuyen al proyecto en función de su nivel (nivel 1 comprende 1° y 2°; nivel 2 comprende 3° y 4°; nivel 3 comprende 5° y 6°) y la disponibilidad de materiales, y al finalizar el proyecto, los resultados son presentados a los padres y madres de familia. Esta metodología no solo reduce el gasto económico para las familias, sino que también fomenta la colaboración y el compromiso de la comunidad educativa.

La escuela Josefa Ortiz de Domínguez es multigrado y unidocente y la titular del centro educativo, que está a cargo de una docente de la escuela multigrado, resalta con precisión que “todos nos cuidamos”. Con lo anterior, se refleja un enfoque integral y colaborativo hacia el bienestar y el desarrollo educativo, lo cual no abarca solo la protección física, sino también todos los aspectos de la dinámica escolar, incluyendo la enseñanza, el acompañamiento académico y las responsabilidades compartidas dentro de la comunidad escolar. Del mismo modo, el “todos” contempla a las madres y los padres de familia, quienes intervienen en la preparación de desayunos, limpieza de las áreas verdes y mantenimiento de la escuela.

Lo dicho por la docente hace notar su sentido de identidad como parte de la comunidad. Dicha identidad es una construcción personal y profesional, a la que se podría agregar el elemento social, pues depende del contexto de la práctica educativa y de los conocimientos previos del profesional ante el grupo (Morales Soto, 2021). Esta no es estática, sino que se construye de manera continua según las necesidades del contexto y las dinámicas sociales del lugar (Hong y Lowery, 2017).

Los elementos externos de la identidad como las experiencias vividas y la relación con el alumnado y sus familiares dan pauta al desarrollo de una convivencia donde los docentes le dan un significado a su labor diaria. Bajo este principio de identidad, se infiere que el sentido de pertenencia y de comunidad del docente depende intrínsecamente de su práctica educativa en el contexto específico como el multigrado rural.

En este contexto, el papel del docente multigrado se vuelve fundamental, debido a que no solo se encarga de impartir clases y adaptar los contenidos para atender a una variedad de niveles de aprendizaje simultáneamente, sino que también facilita un entorno donde el apoyo mutuo y la cooperación entre los alumnos son prioritarios. Este enfoque asegura que todos los estudiantes puedan avanzar a un ritmo equitativo, mientras que la participación de la comunidad fortalece el sentido de pertenencia y colaboración.

Además, en estos contextos escolares, la colaboración de los padres y madres en tareas complementarias como la cocina y la limpieza de la escuela, contribuye a un entorno armonioso y óptimo en el que cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje suman. Este modelo de cooperación y el papel destacado del docente multigrado fortalecen el sentido de comunidad, promoviendo un desarrollo equitativo de los estudiantes y garantizando una educación de calidad a pesar de los desafíos inherentes al contexto multigrado.

Conclusiones

El cuerpo jurídico referente a la educación en México es robusto, aunado a los preceptos de los tratados internacionales que tienen una amplia trayectoria en colocar a la educación como un derecho humano llave para alcanzar otros derechos. No obstante, la realidad jurídica se ve superada por una realidad social, puesto que las obligaciones que emanan de las leyes mexicanas referentes a la educación no han sido cumplidas, especialmente en la educación multigrado.

La obligación de promover las condiciones pedagógicas, administrativas, de recursos didácticos, seguridad e infraestructura para la atención educativa, de tal forma que así se garantice el derecho a la educación multigrado, no se cumple únicamente con una reforma legal, sino que es necesario mover todo el aparato del Estado para que la promoción de estos recursos se haga efectiva desde el nivel federal hasta el local, para que las y los docentes cuenten con mecanismos de fortalecimiento a su enseñanza en los contextos multigrado.

El modelo educativo actual materializa las distinciones de los contextos escolares, es decir, se asumen las desigualdades entre multigrado con aquellas que tienen otro tipo de organización, con lo que se puede evidenciar la intención de superar dichas divergencias en el aprendizaje de los educandos; sin embargo, las amenazas no están totalmente construidas en el contenido (¿qué se enseña?), sino más bien en ¿quién lo enseña? y ¿cómo lo enseña? Es por ello que la reflexión del presente artículo se inclina hacia la visibilización de la carente educación enfocada en contextos multigrado durante la etapa de formación del docente.

Uno de los grandes desafíos para la educación multigrado es la capacitación. La formación de docentes se enfoca mayormente pensando en escuelas de grados completos, sin tomar en cuenta la necesidad de docentes para escuelas multigrado. A pesar de ello, resulta indispensable resaltar que, históricamente, se han utilizado las escuelas multigrado como una primera parada para los docentes de nuevo ingreso, y no como espacios que requieren de especialización y capacitación constantes para atender las múltiples situaciones sociales y educativas en zonas de marginación.

La atención adecuada a los contextos áulicos multigrados se llevará a cabo mediante el desarrollo de una formación específica y secuencial en educación multigrado. En el contexto del estado de Tabasco, se evidencian de manera clara múltiples obstáculos en estos entornos. Por lo tanto, la formación continua que se propone no debe, en ninguna circunstancia, ser restrictiva para las instituciones públicas encargadas de la formación de licenciados en educación

primaria; así, las instituciones privadas también deben garantizar de manera equitativa dicha formación.

Así, con la formación académica adecuada en contextos multigrado, complementada con la enseñanza de diversas herramientas, técnicas y estrategias para abordar el proceso educativo en dichos entornos, los docentes a los que se les asigna dichos escenarios escolares podrían integrar la enseñanza no solo de matemáticas y lectoescritura, sino también abordar de manera armónica aspectos relacionados con el cuidado del medio ambiente, la tecnología, el civismo, la filosofía, el amor a la patria, la cultura de paz, los derechos humanos, entre otros temas considerados como parte de la educación que imparte el Estado mexicano.

Por otro lado, la planeación debe adaptarse a las necesidades socioeducativas de los educandos, dado que el contexto multigrado presenta características significativamente diferentes a las de las escuelas de grados completos. Además, la implementación de las estrategias establecidas en las metodologías propuestas en la Nueva Escuela Mexicana plantea desafíos para los docentes en cuanto a la aplicación de los proyectos, siendo ellos quienes deben desarrollar sus propias estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, la investigación realizada sobre los contextos escolares en escuelas primarias de localidades rurales de Centro, Tabasco, que implementan la educación multigrado unidocente, ha puesto de manifiesto la complejidad y los múltiples roles que asume el docente en estas circunstancias. La experiencia inmersiva en el contexto áulico, escolar y comunitario ha permitido a los maestros desarrollar estrategias pedagógicas que se ajusten a las diversas necesidades de sus alumnos. Este enfoque no solo se centra en la enseñanza de materias básicas, sino que también abarca la integración de valores y habilidades que son fundamentales para la formación integral de los estudiantes, destacando la importancia de la colaboración entre los docentes y la comunidad para el éxito educativo.

Además, la implementación de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la adaptación de las actividades a los niveles de aprendizaje, son estrategias clave para enfrentar los desafíos de la educación multigrado. La participación activa de los padres en diversas actividades, desde la limpieza hasta la preparación de alimentos, refuerza el sentido de comunidad y responsabilidad compartida. Este modelo colaborativo no solo mejora el entorno escolar, sino que también promueve un desarrollo equitativo y una educación de calidad, a pesar de las limitaciones que pueden presentarse en contextos rurales. En definitiva, el trabajo conjunto entre docentes, alumnos y familias se convierte en un pilar fundamental para garantizar el éxito del proceso educativo en escuelas multigrado.

Referencias

- Arias, N. (2021, 17 de mayo). *Maestros multigrado: otra dificultad docente de Tabasco*. El Heraldo de Tabasco. <https://oem.com.mx/elheraldodetabasco/local/maestros-multigrado-otra-dificultad-docente-de-tabasco-19626715>
- Barba, J. B. (2019). Artículo tercero constitucional. Génesis, transformación y axiología. *RME*, 24(80), 287-316. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/378>
- Barragán Velasco, G. B., Zaruma Huilca, J. Y., Vergara Bonilla, A. F. y Casquete Velásquez, K. C. (2023). Influencia de las estrategias y recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica. *Journal of Science and Research*, 8(4), 152-169. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10002195>
- Ble Acosta, L. B. y Cornelio Landero, E. (2023). Educación inclusiva para un entorno de paz. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 6(10), 179-208. <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/201>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Centro de Investigación en Política Pública. (2024, 22 de enero). *Desigualdades Educativas en México*. Instituto Mexicano para la Competitividad. <https://imco.org.mx/desigualdades-educativa-en-mexico/>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2025). *Estadística 911. Prontuario de indicadores educativos*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/prontuario_nacional_2025.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu]. (2022). *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención de las y los estudiantes de educación básica* (Ciclo escolar 2019-2020). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-practica-docentes-servicio-eb.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024, 2 de mayo). *¿Cómo propiciar experiencias escolares significativas en la educación multigrado?* Mejoredu. https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/voces-docentes/como-propiciar-experiencias-escolares-significativas-en-la-educacion-multigrado#_ftn1
- Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos. (1917, 5 de febrero). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación n°. 30 de 5 de febrero de 1917. <https://www.gob.mx/indesol/documentos/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos-97187>
- Garfías Olán, L. y Rubio González, U. (2021). Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 4(7), 90-98. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/93>
- Gobierno del Estado Libre y Soberano de Tabasco. (1997, 26 de febrero). *Decreto n.º 210. Se aprueba la Ley de Educación del Estado de Tabasco*. Periódico Oficial. <https://legislacion.scjn.gob.mx/Buscador/Paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=pwUhdNvCSySjs8D73SRJEFuWYbSo2hLy1LxPyxK8sEWMG-1GKt0B19mZRKZuSfqpFekWV/KttzfazZuuQDw2yiA==>
- González Fraga, J. D., Ramírez Hernández, A. J. y León Rodríguez, V. M. (2023). Aportes y retos de la educación multigrado para la práctica docente en contextos rurales. En L. C. Broca Domínguez (coord.), *Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes* (pp. 13-32). Universidad La Salle Oaxaca. <https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.11.c57>

- González Lira, A. L. y Moreno Tapia, J. (2022). Meta-análisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidad y vacíos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 65-77. <https://doi.org/10.62452/hb82kh78>
- Hong, J., Greene, B. y Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s. f.). *Censo de población y vivienda 2020*. Consultado el 8 de enero de 2024. https://cuentame.inegi.org.mx/descubre/conoce_tu_estado/tarjeta.html?estado=27
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *La educación multigrado en México: Informe 2019*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Juárez Bolaños, D. y Lara Corro, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-164. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- Martínez Zavala, L. (2023). Políticas educativas para escuelas multigrado en México: relegadas por la educación graduada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 99-113. <https://doi.org/10.35362/rie9115582>
- Morales Soto, J. A. (2021, 15-19 de noviembre). *Formación e identidad de docentes rurales y multigrado en el estado de Chiapas* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0115.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos* [DUDH]. *Resolución 217 A (III)*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (s. f.). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Consultado el 5 de noviembre de 2023. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco. (2022, 14 de octubre). *El derecho a la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>
- Organización de las Naciones Unidas. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Consultado el 5 de noviembre de 2023. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015, 21 de octubre). *A/RES/70/1. Resolución por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020, 22 de enero). *Reconocer y superar la desigualdad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/crónica-onu/reconocer-y-superar-la-desigualdad-en-la-educación>
- Presidencia de los Estados Unidos Mexicanos. (2013, 23 de agosto). *Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Diario Oficial de la Federación de 11 de septiembre de 2013. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0

- Presidencia de los Estados Unidos Mexicanos. (1993, 5 de marzo). *Decreto que declara reformados los artículos 3º y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación del 5 de marzo de 1993. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4721720&fecha=05/03/1993&cod_diario=203519
- Presidencia de los Estados Unidos Mexicanos. (2013, 3 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación de 11 de septiembre de 2013. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- Presidencia de los Estados Unidos Mexicanos. (2019, 27 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Diario Oficial de la Federación de 30 de septiembre de 2019. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Priego Vázquez, L. B. y Castro, M. E. (2021). Equidad y escuelas multigrado, ¿ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 177-204. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.267>
- Reyes Mina, J. E. (2024). Desafíos educativos en aulas multigrado en el siglo XXI. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (14), 1-14. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i14.14548
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En M. Benavides (ed.), *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (131-192). Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). https://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/librograde_educacionppequidad.pdf
- Rossainzz Méndez, C. G. (2024). La relación escuela multigrado y comunidad: importancia simbólica, participación política y contexto sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(4), 61-82. <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.86>
- Schmelkes, S. y Águila, G. (coords.). (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-multigrado-en-mexico/>
- Secretaría de Educación del estado de Tabasco (Setab). (2024). *Geoportal educativo (Georef)*. Sitio del Gobierno del Estado de Tabasco. <http://sigetab.setab.gob.mx/sites/georef/>
- Secretaría de Educación Pública del estado de Tabasco (Setab). (2022). *Metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-abp-Final.pdf>
- Secretaría de Educación Pública del estado de Tabasco (Setab). (2024). *Programa de estudio para la educación primaria: Programa sintético de la fase 3*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Secretaría de Educación-Tabasco (s. f.). *Cifras de servicios educativos de escuelas multigrado, recursos computacionales y becas en educación media y superior*. Consultado el 8 de enero de 2024. https://estadisticas.setab.gob.mx/cifras/cifras_otras/
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed., trad. M. Casado y J. F. Forniés). Ediciones Morata.
- Trejo Alonso, L. y Juárez Bolaños, D. (2022) Caracterización de las escuelas multigrado de México. *Abatirá. Revista de Ciencias Humanas y Lenguas*, 3(5), 10-29. <https://www.revistas.uneb.br/abatira/article/view/14538/9934>

Zavala, L. M. (2023). Políticas educativas para escuelas primarias multigrado en México: relegadas por la educación graduada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 99–113. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5582>