



VOLVER LA MIRADA AL MULTIGRADO

VOCES Y HORIZONTES



Directorio

Mexicanos Primero

Patricia Vázquez del Mercado
Presidenta Ejecutiva

Alejandra Arvizu
Directora de Monitoreo de Políticas Educativas

Teresa Gutiérrez
Directora de Monitoreo de Indicadores

Maura Rubio
Directora de Investigación

Alejandro Ordóñez
Director de Vinculación Estratégica

Luz Romano
Directora de Comunicación Institucional

Sonia del Valle
Directora de Comunicación Educativa

Laura Ramírez
Directora de Fortalecimiento de Comunidades Educativas

Jeny Farías
Directora de Proyectos, Operaciones y Sustentabilidad

Claris Flores
Coordinadora de Sustentabilidad

Francisco Meléndez
Coordinador de Tesorería y Sustentabilidad

Viviana Rodríguez
Coordinadora de Monitoreo de Políticas Educativas

Carlos Villar
Coordinador de Proyectos de la Presidencia MP

Kenya Ramírez
Coordinadora de Medios

Alfonso Rangel
Especialista en Comunicación Gráfica

Guadalupe Trujillo
Coordinadora de Operaciones

Alicia Calderón
Enlace de Vinculación

Marimar Martínez
Coordinadora de Servicios Generales

Revisión académica:

Maura Rubio Almonacid

Equipo de investigación:

Ana Laura Acosta Ríos
Guadalupe Conn Villegas
Sonia Amada López Valdés
Amalia León Méndez
Lucero Nava Bolaños
José Carlos Rocha Silva

Portada

Imagen desarrollada por Mexicanos Primero
con apoyo de inteligencia artificial generativa.

Diseño

Alfonso Rangel

Primera edición: Mayo, 2026

D.R. © MEXICANOS PRIMERO, VISIÓN 2030 A.C.
Av. Insurgentes Sur 1458, piso 19, oficina 4, Colonia
Actipan, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03230, Ciudad de
México, México. contacto@mexicanosprimero.org

www.mexicanosprimero.org

<http://www.facebook.com/MexPrim>

<http://twitter.com/Mexicanos1o>

<https://www.instagram.com/mexicanosprimero>

<http://www.youtube.com/mexicanosprimero2030>

Agradecimientos

Este documento es, ante todo, un acto de escucha. Sin las voces de quienes habitan y sostienen cotidianamente las aulas multigrado —docentes, formadores, líderes académicos y estudiantes— no habría sido posible volver la mirada hacia esta forma de educación con la profundidad, la honestidad y el compromiso que merece. Su generosidad al compartir experiencias, tensiones y esperanzas es el corazón de cada página. A todas las personas participantes y a quienes aportaron de manera anónima, nuestro más profundo reconocimiento.

10 entidades participantes

*Coahuila · Colima · Estado de México · Jalisco · Morelos
Oaxaca · Puebla · San Luis Potosí · Tlaxcala · Veracruz*

Escuela Primaria Ricardo Flores Magón

Ninel Pérez Paulo
José Ángel Martínez Hernández
Yanira Yesenia Torres Matus

Escuela Primaria Indígena Virgilio Uribe

Edith Luna Hernández
Juan Benito Sosa Martínez

Académicos y líderes

Erika Argandar Carranza	Samana Vergara Lope Tristán
Pilar Farrés González Saravia	Rosalinda Morales Garza
Angélica Irene Hernández González	Cenobio Popoca Ochoa
Jorge Morales Hernández	Patricia Ganem Alarcón
Claudia Trujillo Encinas	

Formadores de docentes y estudiantes de normales

Ingrid Rodríguez Merino	Alideni Pachicano Zertuche
Fátima Saraf Trujillo Noriega	Andrea Victoriano Juárez

Participantes con datos reservados

Estudiantes de la Escuela *Ricardo Flores Magón*, localidad de San José, Tequisistlán, Oaxaca
7 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de Puebla
16 docentes de escuelas multigrado de los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria

Índice

Presentación	5
Apertura: Miradas que convocan	6
Un aula donde todo cabe, todo transforma	6
Sentido y propósito	6
Las preguntas que nos guían	7
Organización del estudio	8
2. Voces desde el territorio	10
2.1 Metodología para la recuperación de testimonios	10
<i>Perfiles de los participantes</i>	10
<i>Estrategias de levantamiento de información</i>	11
<i>Enfoque ético y epistemológico</i>	12
<i>Procesamiento y análisis de testimonios</i>	12
2.2 Las voces de maestras y maestros	12
<i>Desafíos cotidianos y creatividad pedagógica</i>	13
<i>Vínculos con la comunidad y arraigo territorial</i>	14
<i>Innovaciones desde la práctica</i>	14
<i>La escuela multigrado vista desde la infancia</i>	14
2.3 Voces de formadores y académicos	15
<i>Formación inicial y continua</i>	15
<i>Pertinencia y vacíos del sistema formativo</i>	16
2.4 Voces de autoridades y líderes educativos	19
<i>Condiciones estructurales y tensiones institucionales</i>	20
<i>Las fortalezas del modelo: fuerzas, recursos y demandas</i>	21
<i>Perspectivas para la política pública</i>	22
2.5 Ejes emergentes de las voces	22
<i>Autonomía docente y agencia colectiva</i>	23
<i>Comunidad como motor educativo</i>	23
<i>Asimetría entre presencia y atención institucional</i>	23
<i>Innovación con recursos limitados</i>	23
<i>Sentido de misión pedagógica</i>	24
3. El multigrado como ecosistema: un modelo multidimensional	25
3.1 Bronfenbrenner como punto de partida	25
3.2 El Modelo Multidimensional del Multigrado	26
3.3 Nivel micro: la dimensión pedagógica y didáctica	28
<i>Pedagogía situada y relacional</i>	28
<i>Didáctica en permanente construcción</i>	29
3.4 Nivel meso: la dimensión organizativa-escolar y comunitaria-territorial	29
<i>Organización escolar flexible</i>	29
<i>Comunidad como territorio educativo</i>	30
3.5 Nivel macro: la dimensión político-institucional e histórica	30
<i>Historia de una expansión silenciosa</i>	31
<i>Marco normativo y tensiones institucionales</i>	31
3.6 Nivel trans-sistémico: la dimensión tecnológica y de redes docentes	32
<i>Redes docentes multigrado: formación desde la base</i>	32
3.7 El modelo como totalidad: lo que solo se ve desde el sistema	33
<i>A modo de cierre: una lectura que interpela</i>	34

4. Magnitud y desigualdad: radiografía del multigrado en México	35
4.1 Visible en las estadísticas, marginal en las políticas	35
4.2 Estadísticas nacionales: lo que revelan los números	36
4.3 Multigrado y pobreza: una intersección estructural	37
4.4 Disparidades regionales y desafíos territoriales	40
4.5 El multigrado por nivel educativo	41
4.5.1 <i>Preescolar multigrado: el corazón invisible</i>	41
4.5.2 <i>Primaria multigrado: el sostén silencioso de la cobertura</i>	42
4.5.3 <i>Secundaria multigrado: eslabón frágil y desatendido</i>	43
4.6 Lo que exigen los datos	44
5. Horizontes pedagógicos:	
modelos, formación y experiencias que apuntalan el multigrado	46
5.1 Cincuenta años de esfuerzos: una historia de materiales y voluntades	46
5.2 El Programa de Educación Multigrado 2005: cuando el sistema se detuvo a mirar	48
5.3 La Nueva Escuela Mexicana 2022: una apertura con deuda pendiente	49
5.4 CONAFE: el modelo que nació multigrado	50
<i>La figura del Educador Comunitario</i>	51
5.5 Escuela Nueva de Colombia y el Programa de Aprendizaje Multigrado en Puebla	52
<i>Escuela Nueva: los principios que viajaron</i>	52
<i>PAM Puebla: cuando la innovación surge desde adentro</i>	53
<i>Formación docente en los modelos alternativos: aprender haciendo, aprender juntos</i>	54
5.6 Docentes normalistas en contextos multigrado: entre el desamparo y la resiliencia	54
5.7 Las redes docentes: la comunidad construye lo que la política no ofrece	55
5.8 Los docentes del multigrado: un colectivo que el sistema debe ver	57
5.9 Lecciones del recorrido: lo que los modelos nos enseñan	60
6. Políticas, historia y marcos normativos: contexto estructural	62
6.1 Breve recorrido histórico: raíces más profundas que la SEP	62
<i>Siglo XIX: la heterogeneidad como forma ordinaria de enseñar</i>	65
<i>1921–1972: la Escuela Rural Mexicana y la continuidad silenciosa</i>	65
<i>1973–2004: del reconocimiento comunitario al primer esfuerzo federal</i>	66
<i>2005–2018: visibilidad sin continuidad</i>	66
<i>2019–2022: el reconocimiento legal llega, con avances y deudas</i>	67
6.2 Marco legal y normativo: lo que la ley dice, lo que la ley omite	67
<i>Marco internacional: el derecho a una educación pertinente</i>	67
<i>La Constitución y la Ley General de Educación 2019</i>	68
<i>El Artículo 43: el multigrado nombrado por primera vez</i>	69
<i>El Transitorio Décimo Sexto: la ambigüedad que importa nombrar</i>	70
<i>Esfuerzos estatales: laboratorios de innovación que el sistema federal debe recuperar</i>	72
6.3 Entre la norma y la práctica: las brechas que el derecho no cierra solo	73
7. Conclusiones: hacia un horizonte educativo digno	75
7.1 Lo que este recorrido demostró	75
7.2 Justicia educativa territorial: la deuda que los datos nombran	77
7.3 Campos de acción estratégica	78
7.4 Volver la mirada: lo que el multigrado le debe enseñar al sistema	79
Bibliografía	81

Presentación

Volver la mirada al multigrado

Volver la mirada al multigrado es reconocer una realidad que ha sostenido, silenciosamente, el derecho a aprender de millones de niñas y niños en México. Es detenerse ante la escuela que llega a los territorios rurales más dispersos del país. Es adentrarse en un espacio lleno de significados, donde conviven edades distintas, ritmos diversos y saberes que se entrelazan. Allí, la educación ocurre en la cercanía: en la voz que acompaña, en la mano que guía, en la paciencia de quien enseña y aprende al mismo tiempo.

El multigrado es la escuela que, desde hace más de un siglo, ha garantizado oportunidades de aprendizaje en los territorios donde todavía habita una quinta parte de la población del país; lugares donde la distancia, la pobreza y la vulnerabilidad podrían haber cerrado las puertas de la educación, de no ser por maestras y maestros cuyo compromiso sostiene, día tras día, la posibilidad de aprender aun frente a las mayores adversidades.

Y, sin embargo, aun con su relevancia histórica y social, el multigrado ha permanecido durante décadas en los márgenes de la política educativa nacional. Con frecuencia ha sido visto desde la carencia, y no desde su potencial; se ha atendido de manera fragmentada, con escasos materiales, limitada formación especializada y políticas insuficientes para responder a su complejidad. Aunque existen gobiernos estatales y actores locales que han impulsado esfuerzos valiosos para fortalecer esta modalidad, esos avances conviven todavía con una deuda estructural que el país mantiene con las comunidades rurales, sus docentes y sus estudiantes.

La invitación es a mirar el multigrado con la profundidad que merece: a reconocer su historia, su complejidad y su potencia pedagógica; a comprender que dignificarlo es una decisión de equidad y de justicia educativa; y, sobre todo, a asumir que fortalecer al multigrado no es atender una excepción del sistema, sino robustecer una parte esencial de la educación pública mexicana.

Volver la mirada al multigrado es, en última instancia, volver la mirada a México: a las desigualdades persistentes en sus territorios, pero también a la capacidad de sus comunidades para sostener la educación aun en condiciones adversas. Las voces aquí reunidas y los horizontes que trazan las autoras y los autores contribuyen a que esa mirada sea más profunda, más humana y comprometida con la dignificación del multigrado y, sobre todo, con el derecho a aprender de quienes, durante décadas, han quedado al margen de las políticas educativas.

Patricia Vázquez del Mercado

Presidenta Ejecutiva, Mexicanos Primero

1. Apertura: Miradas que convocan

Un aula donde todo cabe, todo transforma

En una escuela multigrado, el tiempo no se mide en campanadas, sino en silencios compartidos, en preguntas que se repiten con amabilidad, en la paciencia de quien enseña y aprende al mismo tiempo. Allí, una niña explica a su hermano cómo sumar con piedritas, hojas, ramas; mientras una maestra acompaña a un niño más grande que escribe sobre el río de su comunidad —laboratorio natural, como llaman al invernadero construido con botellas recuperadas de esas mismas aguas. Afuera, una madre deja tortillas calientes sobre la mesa y comparte historias que no están en los libros, pero que sostienen el mundo.

Internarse en el mundo del multigrado es asomarse a otra escuela: una donde las fronteras entre enseñar y aprender, entre generaciones y saberes, se desdibujan para dar lugar a formas auténticas de aprendizaje colectivo.

La modalidad multigrado está presente en más de la mitad de las escuelas públicas —el 57% en preescolar y el 49% en primaria—, con un lugar aún marginal en el currículo, en la formación docente y en las políticas educativas. Esta asimetría entre presencia y atención es la desconexión estructural que este estudio busca nombrar y documentar.

Sentido y propósito

Este documento nace de la experiencia y del entusiasmo por el multigrado. Es una invitación a volver la mirada, a acercarse, a reconocer en las escuelas multigrado una pedagogía del encuentro y de la comunidad: una apuesta por la equidad desde lo cotidiano.

Quien lea estas páginas encontrará voces diversas, tejidos comunitarios, preguntas abiertas y caminos posibles. Hay convicciones firmes y horizontes que invitan a explorar

las posibilidades. La escuela multigrado es una forma de habitar la educación con dignidad, creatividad y justicia.

Desde estas primeras líneas queremos abrir una ventana que convoque a diversas personas a sumarse, reflexionar y acompañar el florecimiento de esta intención educativa. Una ventana que permita asombrarse, que visibilice la deuda, las carencias históricas y los nuevos desafíos, y que sostenga preguntas abiertas hacia una comprensión más profunda de la escuela multigrado como espacio de transformación.

Esta obra es producto de un esfuerzo colaborativo y parte de una premisa fundamental: educar en lo multigrado es educar en la diversidad, en la resiliencia y en el vínculo. Reconocerlo es el inicio para su fortalecimiento y proyección como forma de organización educativa legítima en los horizontes que buscamos alcanzar.

Las preguntas que nos guían

El análisis que aquí se presenta está animado por interrogantes que abren comprensiones más profundas. Emergen de la práctica, del territorio y de la política, y configuran el horizonte de este estudio:

¿Qué significa enseñar cuando los grados se mezclan, los tiempos se entrelazan y las voces se multiplican en una sola aula?

¿Cómo se construye la equidad cuando los recursos son escasos pero la creatividad abunda?

¿Qué saberes emergen cuando la comunidad entra a la escuela y la escuela se abre al territorio?

¿Qué papel juegan las maestras y los maestros multigrado en la transformación de los sistemas educativos?

¿Cómo se articula la escuela multigrado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la gobernanza local y la sustentabilidad comunitaria?

Estas preguntas estructuran la mirada del equipo investigador y orientan la lectura de cada sección. Volver a ellas a lo largo del texto es una forma de mantener vivo el compromiso con lo que el multigrado nos enseña.

Organización del estudio

El estudio presenta una exploración de la situación actual de la educación multigrado en México desde una perspectiva pedagógica, social y de política educativa. El multigrado surge como respuesta a los desafíos demográficos, geográficos y económicos de la escolarización en zonas rurales, comunidades indígenas y territorios dispersos donde la matrícula es insuficiente para organizar un grupo por grado. Esta condición le ha permitido garantizar el acceso a la educación básica a niñas y niños, independientemente de su lugar de residencia, convirtiéndolo en la forma predominante de escolarización en contextos rurales dispersos y marginados.

La educación multigrado se implementa en países de todos los continentes: Estados Unidos, Canadá, Australia, Suecia, Finlandia, Portugal, España y la mayor parte de América Latina, entre otros. En México, su presencia se concentra en zonas rurales y marginadas donde la comunidad, los docentes, las familias, los actores comunitarios y los equipos técnicos —supervisores, jefes de sector, asesores técnico-pedagógicos e instituciones educativas— conforman el colectivo que la sostiene y visibiliza. Esta forma de organización educativa encierra posibilidades potentes para la construcción de sistemas más equitativos, flexibles y conectados con los territorios.

El enfoque articulador de este análisis es sistémico: la educación ocurre situada e inmersa en las tres dimensiones de la sostenibilidad —social, económica y ambiental—. En términos de la Organización de las Naciones Unidas, la sostenibilidad refiere a la satisfacción de las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras, en búsqueda de un equilibrio entre el desarrollo económico, la inclusión social y la protección ambiental (ONU, 2015).

El análisis se apoya en fuentes documentales, entrevistas a docentes, sistematización de prácticas pedagógicas y lectura contextual del marco normativo. A partir de este corpus se identifican tanto las tensiones estructurales como el potencial transformador del multigrado. Cada sección busca dignificar esta forma de organización educativa desde la experiencia, el análisis y la propuesta; las acciones sugeridas son invitaciones estratégicas para incidir en políticas públicas, marcos formativos y modelos de acompañamiento pedagógico.

Lo que el lector encontrará en estas páginas es una apuesta por la visibilidad: la convicción de que nombrar lo que ocurre en las aulas multigrado —su riqueza, sus tensiones, sus posibilidades— abre caminos hacia una educación que, desde los márgenes del sistema, ha sabido sostener la dignidad de un aprendizaje colectivo.

2. Voces desde el territorio

Esta sección convierte el horizonte conceptual del estudio en experiencia viva. Las páginas que siguen recogen las voces de quienes hacen posible el multigrado cada día: maestras y maestros que planifican para tres o más grados a la vez, formadores que acompañan desde las normales, líderes académicos que desde sus instituciones observan, analizan y proponen. Unidas, estas voces componen un poliedro: una figura con múltiples caras, cada una distinta, todas necesarias para entender la totalidad.

La escucha es el método y el compromiso. Se recogen tensiones y esperanzas, frustraciones y creatividades, diagnósticos y propuestas, en la honestidad con que cada persona consultada nombró su realidad y en la generosidad con que compartió su saber.

2.1 Metodología para la recuperación de testimonios

La investigación se sustentó en un enfoque cualitativo orientado a comprender las experiencias, percepciones y saberes involucrados en la educación multigrado en México. El propósito fue escuchar con profundidad: prestar atención, sostener la empatía y describir sin anticipar ni calificar. La investigación se desarrolló entre junio y septiembre de 2025, con participantes de diversas entidades del país.

Perfiles de los participantes

El estudio convocó a tres grupos de actores, cada uno con una perspectiva diferenciada y complementaria:

Docentes en activo. Maestras y maestros que atienden grupos multigrado, principalmente en el nivel de primaria, en escuelas con distintas configuraciones organizativas y contextos territoriales.

Líderes académicos y autoridades educativas. Personas con amplia trayectoria en el diseño, implementación o estudio de políticas públicas relacionadas con la educación rural y el multigrado, provenientes de instituciones como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Universidad Veracruzana, CONAFE y diversas fundaciones y redes educativas.

Formadoras y formadores de docentes. Integrantes de escuelas normales y programas de formación continua que acompañan a quienes se preparan para ejercer en contextos rurales o multigrado.

Estrategias de levantamiento de información

Entrevistas semiestructuradas. Se diseñaron guiones específicos para cada perfil de participante, lo que permitió explorar trayectorias personales e institucionales e identificar las palabras con que cada persona nombra lo que impulsa y también qué limita al multigrado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Grupos focales. Se realizaron dos sesiones con docentes multigrado en julio de 2025. La conversación colectiva permitió que las ideas de cada participante enriquecieran las de otros, posibilitando examinar qué piensa cada persona, cómo y por qué (Hamui y Varela, 2013).

Cuestionarios abiertos. Se aplicaron instrumentos diferenciados para cada grupo: diez para docentes, nueve para líderes y académicos y diez para formadores. El análisis comparado permitió identificar patrones emergentes con implicaciones para la formación, las políticas públicas y el currículo.

Además de los cuestionarios, se realizaron visitas directas a escuelas multigrado en Oaxaca y Puebla, con observación de aula, entrevistas a docentes y conversaciones con estudiantes. El conjunto de instrumentos —guía de visita, guiones de entrevista y grupo focal, cuestionarios diferenciados, listado de actores e instituciones— se integra como anexo metodológico al final del documento.

Todas las personas que participaron en el estudio lo hicieron de manera voluntaria e informada. Quienes aparecen con nombre propio autorizaron expresamente su mención.

Enfoque ético y epistemológico

La educación desde la educación implica reconocerla como objeto de estudio complejo que requiere enfoques propios y articuladores de distintas perspectivas teóricas y metodológicas (Mora-Olate, 2020). Este principio orientó cada decisión metodológica del estudio.

La investigación se desarrolló bajo los principios de respeto, reciprocidad y reconocimiento del saber situado. Cada persona participante fue considerada portadora de conocimientos construidos desde la experiencia y el contexto. La escucha se abrió a lo que el multigrado tiene para decir sobre sí mismo: sus posibilidades, sus tensiones y sus demandas.

Procesamiento y análisis de testimonios

Las respuestas fueron analizadas desde el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner, quien propuso comprender el desarrollo humano —y, por extensión, los procesos educativos— a partir de la interacción dinámica entre la persona y su entorno. Su modelo identifica cinco niveles clave o sistemas de influencia en el desarrollo humano, que interactúan entre sí y se moldean unos a otros: el microsistema (el entorno inmediato de la persona: el aula, la familia), el mesosistema (las interconexiones entre microsistemas), el exosistema (estructuras más amplias que inciden sin contacto directo, como las políticas educativas), el macrosistema (valores culturales e ideológicos del contexto) y el cronosistema (los cambios a lo largo del tiempo) (Bronfenbrenner, 1979). Aplicado al multigrado, este modelo permite distinguir con precisión en qué nivel del sistema se originan los desafíos y las potencialidades identificadas en cada voz.

2.2 Las voces de maestras y maestros

La mirada docente permite comprender el multigrado como un ecosistema vivo en el que confluyen múltiples niveles de exigencia profesional. A través de las visitas a escuelas, los cuestionarios y los grupos focales, las maestras y los maestros compartieron con

generosidad su realidad cotidiana: desafíos concretos, propuestas articuladas y el sentido profundo de su trabajo.

Desafíos cotidianos y creatividad pedagógica

La diversidad de grados, niveles de logro y ritmos de aprendizaje en un solo grupo demanda una organización rigurosa del tiempo, una planificación flexible y la capacidad de responder creativamente a contextos en permanente cambio. Las y los docentes planifican por trayectorias, emplean metodologías activas —proyectos, tutorías entre pares, trabajo colaborativo— y construyen entornos de aprendizaje significativos con los recursos del aula y su entorno inmediato.

La maestra Ninel Pérez Paulo, de la escuela Ricardo Flores Magón en Oaxaca, y el maestro Juan Benito Sosa Martínez, de la escuela Virgilio Uribe en Puebla, coinciden en que la planificación multigrado exige una dosificación cuidadosa de contenidos para vincular eficazmente los diferentes grados. Organizar el trabajo a partir de centros de interés —la familia, la alimentación, la vida de la comunidad— resulta especialmente productivo, al igual que el uso de recursos del entorno inmediato: plantas, animales, orografía y prácticas locales que convierten el espacio comunitario en material pedagógico. En palabras de la maestra Ninel:

“Un plan analítico debe basarse en las necesidades de los estudiantes y las características de la comunidad. Aquí, no se puede planear de espaldas a lo que viven las familias.”

Ambos docentes recurren a la tutoría entre pares para gestionar las diferencias de trayectoria entre estudiantes: quienes tienen más experiencia acompañan a quienes están comenzando, fortaleciendo el aprendizaje y el sentido de comunidad dentro del aula.

Vínculos con la comunidad y arraigo territorial

El multigrado es inseparable de su entorno. Maestras y maestros describen cómo las familias, los saberes locales y los recursos del espacio comunitario entran al aula, y cómo la escuela se abre hacia afuera convirtiendo el entorno en recurso pedagógico. Los encuentros con otras escuelas para trabajar temas pedagógicos, realizar intercambios culturales y actividades deportivas son señalados como una de las estrategias más valiosas del colectivo educativo.

Este arraigo comunitario coexiste con una política educativa que aún no reconoce plenamente la complejidad del trabajo docente ni garantiza condiciones adecuadas para ejercerlo. El maestro Juan Benito lo expresa con nitidez:

“Contar con el apoyo del Asesor Técnico Pedagógico y el acompañamiento de mis pares ha sido de gran valor para alinear los contenidos entre los grados. Pero ese apoyo depende de la persona, no del sistema.”

Innovaciones desde la práctica

La mayoría de los docentes inició su ejercicio en el multigrado sin formación específica para ese contexto. La motivación, sin embargo, se mantiene viva, y la autonomía pedagógica ha generado un repertorio propio de estrategias, adaptaciones y soluciones construidas desde la práctica. Las propuestas que surgen de este grupo son concretas: trayectos de formación continua con enfoque multigrado, políticas que visibilicen y dignifiquen su labor en contextos vulnerables, y acceso a tecnologías y conectividad en las zonas más alejadas.

La escuela multigrado vista desde la infancia

Las voces de los estudiantes completan la imagen del multigrado desde adentro. Durante las visitas a escuelas se sostuvieron conversaciones con niñas y niños para conocer su percepción de esta experiencia educativa.

Los estudiantes valoran la cercanía de la escuela a sus hogares, la convivencia con amigos y amigas de distintas edades, y la relación cercana con sus maestros. La colaboración entre pares es un valor que describen con naturalidad:

“Siempre ayudo a mis compañeros, el maestro nos pide que nos ayudemos entre todos, me gusta apoyar a los más pequeños cuando ellos me lo piden.”

Una estudiante de 12 años condensa bien el espíritu de esta mirada: valora su escuela tal como es, lo que ha aprendido —sobre todo en matemáticas— y los momentos en que la familia participa en la vida escolar. Su voz, como la de sus compañeros, recuerda que el multigrado es un lugar donde se aprende a vivir juntos.

2.3 Voces de formadores y académicos

Para incorporar una perspectiva más amplia, se diseñó un cuestionario abierto dirigido a personas con trayectoria en el diseño, implementación o estudio de políticas públicas vinculadas a la educación rural y el multigrado. Aportaron en este grupo autoridades educativas de administraciones actuales y anteriores, académicos de instituciones públicas autónomas y especialistas en investigación, formación docente y trabajo en campo. El tono reflexivo y autocrítico de sus respuestas confirma que existe una comunidad de pensamiento que reconoce el multigrado como componente esencial —y persistentemente subatendido— del sistema educativo mexicano.

Formación inicial y continua

Uno de los hallazgos más consistentes es la brecha entre la formación inicial y la práctica en contextos multigrado. Los planes de estudio de las escuelas normales responden predominantemente a un modelo urbano y graduado, con escasa atención a las competencias necesarias para el ejercicio profesional en comunidades rurales o indígenas.

Los siguientes testimonios corresponden a docentes de las escuelas visitadas durante el trabajo de campo:

“En la normal casi no vimos el multigrado, no era algo que se hablara.”

Quienes llegan a un aula multigrado lo hacen frecuentemente sin preparación específica, aprendiendo en la práctica y en soledad. El saber que construyen es genuino y valioso; el costo personal y pedagógico de construirlo sin andamiaje institucional, sin embargo, es alto. Algunos formadores proponen una salida estructural: residencias prolongadas en comunidades rurales como parte del trayecto formativo, con el multigrado como eje central.

Pertinencia y vacíos del sistema formativo

Las entrevistas revelan una fractura persistente entre lo que se enseña en las normales y lo que el aula multigrado demanda. El desfase entre la planificación por campos formativos y la complejidad real de la enseñanza multinivel señala la necesidad de experiencias situadas. El tejido escuela–comunidad–formación aparece como condición indispensable para una práctica docente sostenible.

Docentes de las escuelas visitadas lo formularon así:

“Aquí planear no es lineal; es intuitivo.”

“Los libros no están pensados para mezclar grados.”

A nivel cultural y simbólico, la docencia multigrado comienza a resignificarse entre algunos formadores: pasa de ser concebida como opción provisional a reconocerse como práctica avanzada que requiere habilidades complejas, liderazgo pedagógico y compromiso ético. Persiste, con todo, la percepción de que lo rural ocupa un lugar subordinado en los estándares del sistema:

“Parece que lo rural es menos.”

“La calidad siempre se mide con estándares urbanos.”

Miradas críticas sobre políticas y modelos

Las respuestas al cuestionario ofrecen una lectura lúcida del lugar que ocupa el multigrado en el sistema educativo mexicano. Analizadas desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, estas voces permiten localizar en qué nivel del sistema se originan los principales obstáculos.

Microsistema. *El entorno inmediato de la escuela.*

Los docentes y las comunidades demuestran resiliencia e innovación: construyen comunidades de aprendizaje entre pares que compensan la ausencia de acompañamiento institucional. La adaptabilidad y la inclusión de la diversidad son valores que se cultivan en este entorno cercano. Como señala Cenobio Popoca Ochoa, Profesor Investigador de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros:

“En los últimos años, los docentes multigrado se han agrupado para prepararse mejor, para compartir, para ser una comunidad de aprendizaje. Eso no lo hizo el sistema: lo hicieron ellos.”

Mesosistema. *Las interconexiones entre microsistemas.*

Las propuestas de reforma apuntan a fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad. Las llamadas "escuelas de paso" —donde los docentes rotan con frecuencia— debilitan esa relación. Garantizar recursos para el traslado y establecer reglas justas para los cambios de adscripción reforzaría la continuidad que las comunidades necesitan.

Exosistema. *Las estructuras que definen el marco institucional.*

Las políticas educativas que no se traducen en acciones concretas, la falta de recursos específicos y la ausencia de programas diferenciados configuran un entorno que no corresponde a la realidad del multigrado. Como señala Erika Argáandar, asesora educativa con amplia trayectoria institucional:

“La NEM toma a la educación multigrado como ejemplo... sin embargo, no hay acciones que beneficien a las escuelas multigrado. El discurso las nombra, pero la política las ignora.”

La ausencia de un plan de estudios específico para multigrado es identificada como uno de los problemas estructurales más graves. Su construcción desde la autoridad educativa federal beneficiaría a todas las escuelas del país.

Macrosistema. *El contexto cultural e institucional más amplio.*

Persiste una desconexión entre el discurso institucional sobre diversidad e inclusión y la realidad de las escuelas multigrado. Quienes diseñan las políticas desconocen con

frecuencia el contexto y las necesidades de estas escuelas. Una pregunta formulada en el propio cuestionario expone una falla que el sistema raramente nombra:

“¿Por qué no se han diseñado estrategias de apoyo y cuidado a los docentes multigrado que laboran en zonas violentas y que están en manos del narcotráfico?”

Esta interrogante señala la ausencia de una política de seguridad y protección para quienes ejercen en los contextos más vulnerables del país.

Cronosistema. *Los cambios a lo largo del tiempo.*

Las trayectorias docentes muestran un recorrido que va del desconcierto inicial a una apropiación crítica y comprometida de la práctica multigrado. Al proyectar la escuela multigrado en 2050, emergen dos imágenes: la esperanza de docentes mejor preparados y vinculados al territorio, y la preocupación fundada de que las carencias de recursos e infraestructura persistan. Como sintetiza Samana Vergara Lope Tristán, investigadora de la Universidad Veracruzana:

“Lo que ha cambiado es la conciencia de que el multigrado no es el problema. El problema es que el sistema sigue mirando hacia otro lado.”

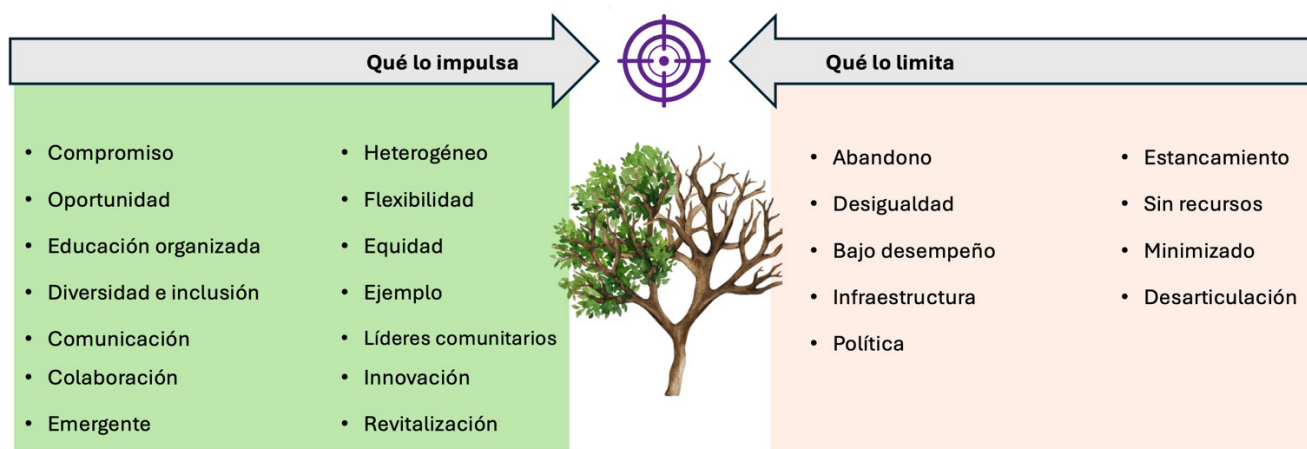
2.4 Voces de autoridades y líderes educativos

Las metáforas con que los líderes académicos y autoridades describieron al multigrado condensan de manera potente la situación actual:

“Un salmón nadando río arriba, una biznaga que florece en la aridez, una chispa transformadora, un maratón que exige resistencia.”

Todas estas imágenes hablan de un modelo vital y resistente, con raíces comunitarias profundas, que ha operado históricamente con recursos insuficientes y reconocimiento escaso.

Multigrado en 5 palabras
Académicos y líderes



Condiciones estructurales y tensiones institucionales

Entre los hallazgos más significativos de este grupo destaca la manera en que los consultados definieron el multigrado con palabras como abandono, desigualdad, oportunidad, compromiso y diversidad. Esta combinación revela una comprensión compleja: el reconocimiento de las condiciones adversas y la visión pedagógica propositiva son inseparables.

Al imaginar una reforma educativa centrada en el multigrado, los elementos señalados como indispensables son: formación docente especializada, infraestructura digna, materiales didácticos pertinentes, acompañamiento profesional, políticas de equidad territorial y mecanismos de investigación e innovación pedagógica. Patricia Ganem Alarcón, fundadora y directora del Grupo Loga y ex integrante del Consejo Ciudadano de la Comisión para la Mejora Continua de la Educación, propone una transformación curricular de fondo:

“Se requiere un currículo que rompa con la rigidez por grados, que integre metodologías activas y colaborativas diseñadas desde el territorio. No adaptar lo urbano al campo: pensar desde el campo.”

Las fortalezas del modelo: fuerzas, recursos y demandas

Fuerzas que sostienen	Recursos del entorno	Demandas urgentes
Vocación ética	Creatividad didáctica	Formación situada
Empatía	Conocimiento local	Reconocimiento del multigrado
Compromiso comunitario	Adaptabilidad	Acompañamiento emocional

La pregunta sobre las consecuencias de una eventual desaparición del multigrado generó respuestas contundentes: significaría una violación grave al derecho a la educación de millones de niñas, niños y adolescentes en zonas rurales, marginadas e indígenas, además de una ruptura simbólica con los saberes comunitarios. El multigrado fue descrito como una respuesta legítima, funcional y culturalmente pertinente que el sistema debe reconocer, fortalecer y revalorar. Como señala Pilar Farrés, Directora de Educación Comunitaria e Inclusión en CONAFE:

“El porcentaje de personas analfabetas aumentaría exponencialmente si las escuelas multigrado desaparecieran. Lo que revelaría no solo un fracaso educativo, sino un retroceso civilizatorio.”

Perspectivas para la política pública

La pregunta que emergió con mayor fuerza entre las personas consultadas es esta:

“¿Por qué el multigrado, que es tan necesario y está tan profundamente arraigado, sigue sin ser reconocido plenamente como modalidad educativa con identidad propia?”

Asumir el multigrado como una forma de organización educativa situada —con pedagogía, historia y potencial propios— permite resignificar su lugar en la política educativa nacional y avanzar hacia marcos más justos y pertinentes. El Transitorio Décimo Sexto de la Ley General de Educación, que establece la superación gradual del multigrado, se interpreta desde esta perspectiva como un mandato de mejora de condiciones, no de eliminación de la modalidad. Su existencia no debe responder únicamente a la precariedad o la dispersión geográfica: debe responder a una decisión de política educativa fundada en evidencia y en justicia territorial.

2.5 Ejes emergentes de las voces

El cruce de las tres fuentes —docentes, formadores y líderes académicos— permite identificar ejes temáticos que atraviesan todos los testimonios y configuran la situación actual del multigrado en México. Son hebras que se repiten en el tejido de las voces y que, juntas, ofrecen una imagen más completa de lo que el multigrado es, lo que sostiene y lo que puede ofrecer a una visión educativa de país.

Autonomía docente y agencia colectiva

Ante los vacíos del acompañamiento institucional, las maestras y los maestros multigrado han construido una notable capacidad de autonomía pedagógica: diseñan sus propias estrategias, adaptan los materiales disponibles y tejen redes de apoyo entre pares. Esta agencia colectiva da cuenta tanto de la fortaleza del colectivo docente como de las deudas del sistema con él.

“Yo aprendí en una escuela multigrado, ahora soy maestro ahí.”

Comunidad como motor educativo

En todas las voces recogidas, la comunidad aparece como protagonista activa de la vida escolar. Las familias, los saberes locales y el espacio comunitario son recursos pedagógicos que el multigrado incorpora de manera estructural. Este vínculo entre escuela y comunidad es una de las fortalezas más sólidas del modelo, y una de las menos reconocidas en los marcos de política educativa.

Asimetría entre presencia y atención institucional

La tensión más recurrente en el material recopilado y analizado es la asimetría entre la amplia presencia del multigrado en el sistema —con miles de escuelas y millones de estudiantes— y la atención que recibe en términos de política, formación y recursos. Esta brecha tiene consecuencias reales en las condiciones de trabajo docente, en la disponibilidad de materiales y en la calidad del acompañamiento institucional.

Innovación con recursos limitados

Las aulas multigrado son espacios de innovación pedagógica sostenida. Los docentes crean, adaptan, reutilizan e inventan con lo poco disponible. El acceso restringido a tecnologías y conectividad no ha impedido su uso creativo cuando las condiciones lo

permiten. Con políticas de apoyo específicas y sostenidas, este potencial sería considerablemente mayor.

Sentido de misión pedagógica

A lo largo de todos los testimonios hay un hilo conductor que no se rompe: el compromiso. Maestras y maestros que sostienen su motivación, formadores que insisten en la necesidad de un cambio de fondo, líderes académicos que nombran con honestidad la paradoja del multigrado y proponen alternativas. Esta mística es convicción sostenida de lo que el multigrado puede dar cuando se le reconoce, se le acompaña y se le confía.

El poliedro que componen estas voces ofrece algo más valioso que una conclusión cerrada: una imagen de la educación multigrado tal como la viven quienes la hacen posible. Una imagen que nombra las fracturas y celebra la vitalidad. Que documenta el abandono y al mismo tiempo, exige más del sistema educativo porque sabe, con evidencia, lo que el multigrado es capaz de dar.

3. El multigrado como ecosistema: un modelo multidimensional

Esta sección examina qué tipo de fenómeno es el multigrado, cómo funciona como sistema y desde qué perspectiva analítica puede comprenderse en su totalidad. La respuesta que este análisis ofrece es una aportación propia: el **Modelo Multidimensional del Multigrado**, construido a partir del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner y expandido para capturar las dimensiones específicas de esta realidad educativa.

Las aproximaciones al multigrado suelen privilegiar una dimensión a la vez: la didáctica, la organizacional o la territorial. Cada una ilumina una cara del fenómeno. El Modelo Multidimensional propone articular todas esas dimensiones en un solo marco analítico, reconociendo que ninguna opera de forma aislada y que es en su interacción donde reside tanto la riqueza como la fragilidad del multigrado.

3.1 Bronfenbrenner como punto de partida

El modelo ecológico del desarrollo humano, formulado por Bronfenbrenner (1979), propone que el desarrollo de las personas no puede entenderse al margen de los entornos en que ocurre. El individuo está inmerso en sistemas concéntricos — microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema— que se influyen mutuamente y configuran las condiciones reales de su crecimiento y aprendizaje. La sección anterior describió estos sistemas en detalle; lo que aquí importa retener es su principio central:

“La clave para favorecer la efectividad de la educación pública reside no en los confines de la escuela sino en su interrelación con otros contextos de la sociedad.”
(Bronfenbrenner, 1979, p. 226.)

Aplicado a las escuelas multigrado, este modelo permite reconocer el aula como parte de un entramado de factores sociales, culturales, políticos e institucionales. El multigrado es una expresión de condiciones estructurales más amplias —la ruralidad, la desigualdad territorial, la organización comunitaria, el acceso diferenciado a recursos— que solo pueden comprenderse en su interacción sistémica.

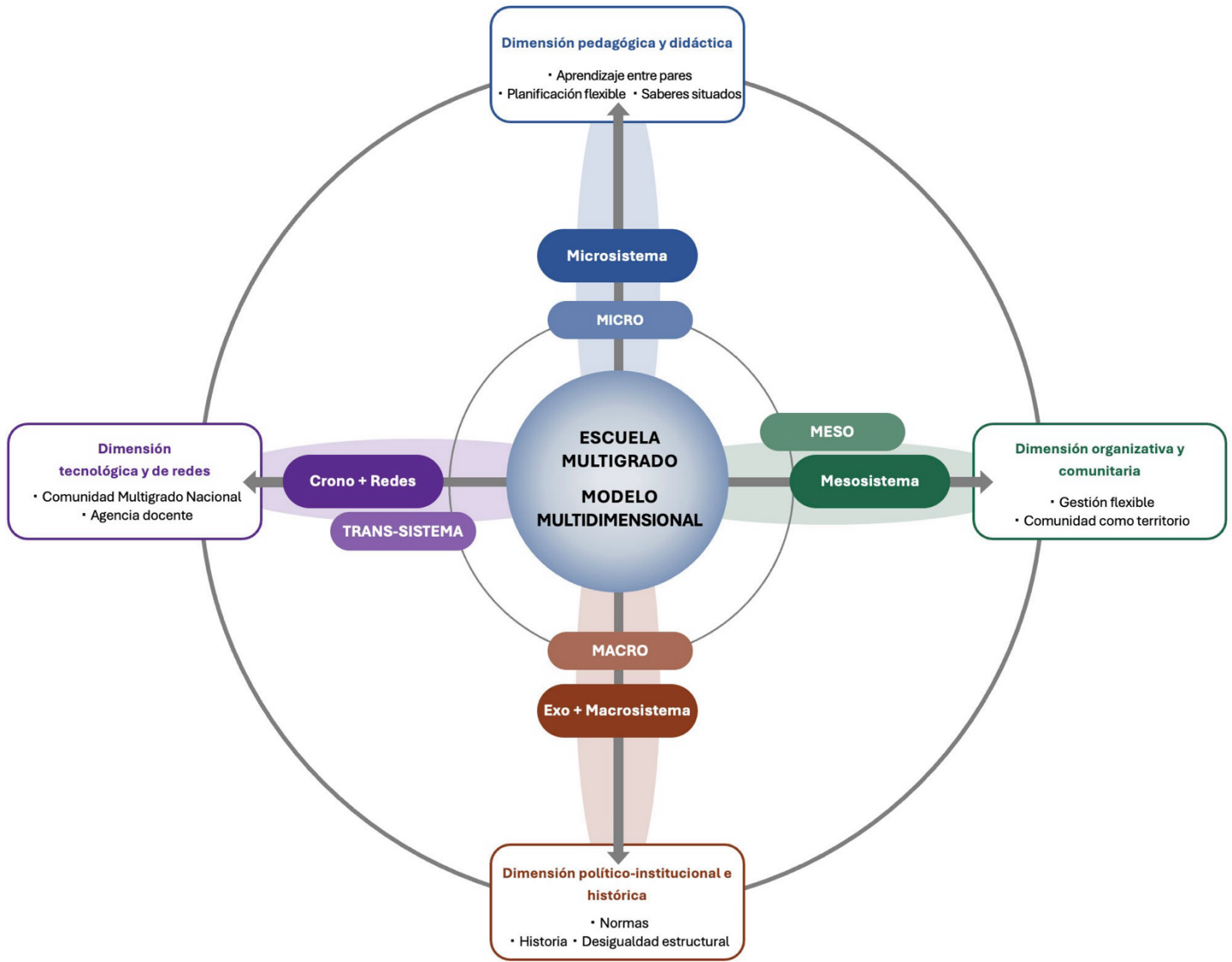
Este análisis toma los niveles del modelo ecológico como andamiaje y los hace corresponder con las dimensiones educativas específicas del multigrado, construyendo un modelo analítico original que articula lo que las aproximaciones parciales dejan separado.

3.2 El Modelo Multidimensional del Multigrado

El Modelo Multidimensional del Multigrado se organiza en cuatro niveles de análisis, cada uno de los cuales integra el sistema ecológico correspondiente con las dimensiones educativas que le son propias. La tabla siguiente sintetiza esta arquitectura:

Nivel	Sistema ecológico	Dimensión educativa	Contenidos clave
Micro	Microsistema	Pedagógica y didáctica	Aprendizaje entre pares, planificación flexible, vinculación con la vida comunitaria, diversidad de ritmos y trayectorias
Meso	Mesosistema	Organizativa-escolar y comunitaria-territorial	Gestión del tiempo y los grados, participación familiar, saberes locales, vínculo escuela-comunidad-territorio
Macro	Exosistema + Macrosistema	Político-institucional e histórica	Marcos normativos, formación docente, presupuesto, historia de expansión educativa, desigualdad estructural
Trans-sistémica	Cronosistema + Redes emergentes	Tecnológica y de redes docentes	Comunidades virtuales, agencia docente colectiva, adaptación en el tiempo, pandemia como punto de inflexión

Figura 3.1. Modelo Multidimensional del Multigrado



Cada eje integra el sistema ecológico correspondiente con la dimensión educativa propia del multigrado.

Fuente: Elaboración propia

Este modelo opera como sistema: los cuatro niveles son interdependientes y se activan de manera simultánea. Lo que ocurre en el microsistema —en el aula, entre estudiante y docente— está condicionado por lo que sucede en el nivel macro: las políticas y la historia. Y lo que ocurre en las redes docentes emergentes atraviesa todos los niveles, actuando como tejido transversal que conecta lo que el sistema institucional ha dejado fragmentado.

3.3 Nivel micro: la dimensión pedagógica y didáctica

El microsistema comprende los entornos más cercanos al estudiante: el aula, los compañeros, el docente, la familia inmediata. En el multigrado este nivel adquiere una densidad particular porque la heterogeneidad —de edades, grados, ritmos y trayectorias— es el material mismo con el que se enseña y se aprende.

Pedagogía situada y relacional

La dimensión pedagógica del multigrado se caracteriza por ser flexible, relacional y profundamente vinculada al contexto. La diversidad de grados en un mismo espacio se convierte en recurso: el aula multigrado favorece la colaboración entre estudiantes, el aprendizaje entre pares y la construcción colectiva del conocimiento.

La comunicación constante entre estudiantes y docentes fortalece vínculos de confianza y apoyo mutuo que son, en sí mismos, una forma de aprendizaje. Es frecuente que los estudiantes con mayor experiencia asuman roles de tutores, mientras el docente facilita, organiza y guía sin centralizar. Se configura así una comunidad de aprendizaje donde los logros individuales y los colectivos tienen igual valor.

La participación familiar es parte constitutiva de este microsistema. Las familias comparten conocimientos, participan en proyectos educativos —huertos escolares, ferias, recuperación de saberes—, colaboran en el mantenimiento de las instalaciones y cogestionan la vida de la escuela junto con la comunidad. En muchas comunidades multigrado, los comités de educación integran a personas más allá de madres y padres

de familia, reconociendo que la educación de las niñas y los niños es responsabilidad colectiva.

Didáctica en permanente construcción

Enseñar en un contexto multigrado implica diseñar entornos de aprendizaje dinámicos y adaptativos. La planificación se redefine cotidianamente en función del contexto, los saberes previos, los recursos disponibles y las necesidades del grupo. Esta condición es el fundamento de una didáctica basada en la agencia docente, la innovación permanente y el aprendizaje para la vida.

Los docentes planifican por trayectorias en lugar de por grados, emplean metodologías activas —proyectos comunitarios, tutorías entre pares, trabajo colaborativo— y convierten el entorno en recurso pedagógico. La comunidad, el territorio y las prácticas locales son la materia prima del aprendizaje.

3.4 Nivel meso: la dimensión organizativa-escolar y comunitaria-territorial

El mesosistema se refiere a las interconexiones entre los distintos microsistemas en los que el estudiante participa: la relación entre la escuela y la familia, entre la familia y la comunidad, entre la comunidad y el docente. En el multigrado estas interacciones son especialmente intensas y reveladoras.

Organización escolar flexible

Las escuelas multigrado se configuran como sistemas de organización flexibles, donde la administración del tiempo, la distribución de los grados y la toma de decisiones pedagógicas se articulan con la realidad del territorio. Esta organización privilegia la adaptabilidad y el trabajo colaborativo, pero exige del docente una capacidad de coordinación extraordinaria que pocas veces se desarrolla en las escuelas normales, reconocida o apoyada institucionalmente.

La conducción del aula multigrado abarca lo didáctico, lo administrativo, lo comunitario y lo emocional. El docente coordina simultáneamente varios grupos, mantiene relaciones con familias en contextos a veces adversos, administra recursos escasos y toma decisiones curriculares que en otros contextos corresponden a equipos completos.

Comunidad como territorio educativo

La dimensión comunitaria-territorial sitúa a la comunidad como eje que sostiene la escuela multigrado. Las relaciones con familias, autoridades locales y comités inciden directamente en la asistencia, el aprendizaje, la convivencia, la seguridad y la infraestructura escolar. En muchos casos, la escuela multigrado es el centro de la vida comunitaria.

Lo que se aprende en el aula se articula con la vida cotidiana a través de proyectos, saberes locales y actividades que reflejan el contexto sociocultural del alumnado. Esta conexión entre microsistemas fortalece la pertinencia del aprendizaje y promueve una visión compartida sobre el desarrollo de las niñas y los niños.

La cercanía entre docentes, familias y miembros de la comunidad genera una comunicación fluida, confianza mutua y acuerdos compartidos en torno a la educación. Esta proximidad es una fortaleza estructural del modelo que la política educativa ha tardado en reconocer y aprovechar.

3.5 Nivel macro: la dimensión político-institucional e histórica

El exosistema y el macrosistema constituyen juntos el nivel macro del modelo: las estructuras sociales, institucionales y culturales que no rodean directamente al estudiante, pero cuyos efectos se hacen palpables en la vida cotidiana de cada aula multigrado. Es en este nivel donde residen las principales tensiones estructurales.

Historia de una expansión silenciosa

La dimensión histórica muestra que durante décadas el multigrado fue la vía principal para que la educación básica llegara a los territorios más alejados del país. Su presencia surgió de la necesidad de escolarizar a poblaciones dispersas con los recursos disponibles, antes que de una política deliberada de innovación pedagógica. Esta condición de origen —solución práctica, antes que apuesta pedagógica— marcó su lugar en el sistema: **visible en las estadísticas, invisible en las políticas.**

El multigrado ha demostrado, con todo, una extraordinaria capacidad de adaptación. Cada reforma educativa, cada cambio curricular, cada nueva exigencia normativa aterrizó en el aula multigrado sin los apoyos específicos que requería, y en muchos casos sin ser contemplada en los documentos que la anunciaban.

Que el modelo siga funcionando, a pesar de todo, habla de la resiliencia de sus actores, no de la pertinencia del sistema.

Marco normativo y tensiones institucionales

El exosistema del multigrado abarca las políticas públicas, las leyes educativas, los marcos normativos, el currículo nacional y las condiciones laborales del personal docente. También incluye la disponibilidad de recursos, la infraestructura escolar, el acceso a servicios básicos y la organización del sistema educativo en zonas rurales.

Una de las tensiones normativas más relevantes la introduce el Transitorio Décimo Sexto de la Ley General de Educación, el cual señala que las autoridades educativas deberán emprender las acciones necesarias para que la educación multigrado sea superada de manera gradual. En el contexto de este modelo, la disposición puede leerse como un mandato de fortalecimiento: dejar atrás las condiciones de precariedad que convierten al multigrado en solución de emergencia, para que pueda desplegar su potencial como modalidad pedagógica elegida, robusta y reconocida.

Cuando el multigrado es reconocido en su especificidad —con políticas diferenciadas, formación especializada, materiales pertinentes e infraestructura adecuada— se generan las condiciones que permiten desplegar plenamente su potencial pedagógico. Cuando se le ignora, el multigrado sigue funcionando, pero a costa de un esfuerzo docente que el sistema no ve ni compensa.

3.6 Nivel trans-sistémico: la dimensión tecnológica y de redes docentes

El cronosistema de Bronfenbrenner abarca los cambios y transiciones que ocurren a lo largo del tiempo y que inciden en la vida del estudiante y su entorno. En el multigrado, este nivel tiene un significado particular: el tiempo es historia acumulada y adaptación permanente. Los calendarios agrícolas, las migraciones temporales, los cambios en la composición familiar y las crisis económicas y sociales impactan directamente la trayectoria escolar de cada estudiante.

En este nivel emerge también uno de los fenómenos más reveladores de la vitalidad del multigrado contemporáneo: la conformación de redes sociales y comunidades virtuales de acompañamiento entre docentes, poco documentadas, pero profundamente significativas para entender cómo el modelo se sostiene desde abajo.

Redes docentes multigrado: formación desde la base

Ante los vacíos del acompañamiento institucional, los docentes multigrado comenzaron a construir sus propios espacios de apoyo. A través de grupos en Facebook, estas redes surgieron entre 2018 y 2019 y cobraron fuerza durante la pandemia de COVID-19, cuando la necesidad de orientación y recursos adaptados al contexto multigrado se hizo urgente.

Con el tiempo, evolucionaron hacia comunidades virtuales articuladas en torno a la **Comunidad Multigrado Nacional**, movimiento con presencia hoy en la mayoría de las entidades del país. Estos espacios difunden materiales y estrategias didácticas, impulsan

encuentros, foros y convenciones nacionales, y han construido desde la base un sistema de formación y apoyo mutuo que opera en paralelo al institucional.

Este fenómeno revela dos cosas a la vez: la profundidad del abandono institucional y la vitalidad de la agencia docente, que organiza su práctica y la sostiene sin esperar a que el sistema responda.

La dimensión tecnológica del multigrado va más allá del acceso a dispositivos y conectividad —aunque esas carencias son reales y urgentes. Se refiere también a la capacidad de los docentes para construir, con las herramientas disponibles, entornos de aprendizaje profesional que compensan lo que la formación inicial y la política educativa no han ofrecido.

3.7 El modelo como totalidad: lo que solo se ve desde el sistema

El Modelo Multidimensional del Multigrado no es una suma de sus partes. Es el resultado de mirar el multigrado como fenómeno sistémico, reconociendo que las dimensiones pedagógicas, organizativa, comunitaria, político-institucional, histórica y tecnológica se constituyen mutuamente, se condicionan y se transforman en la interacción.

Las fortalezas del multigrado —la pedagogía situada, el vínculo comunitario, la innovación docente, la agencia colectiva— son respuestas a condiciones sistémicas. Sus fragilidades —la ausencia de formación específica, la precariedad de recursos, el escaso reconocimiento institucional— son también el resultado de decisiones políticas. Unas y otras no son accidentes: son la arquitectura del sistema tal como fue construido.

Comprender el multigrado desde este modelo transforma las preguntas. La cuestión relevante no es cómo mejorar el aula multigrado en sus propios términos, sino qué condiciones sistémicas necesita para desplegar todo su potencial. La respuesta no pasa por adaptar lo existente: pasa por construir, desde el modelo, una política educativa a la altura de lo que ya ocurre en las aulas.

A modo de cierre: una lectura que interpela

Analizar el multigrado desde el modelo ecológico y construir a partir de él un modelo multidimensional propio es un acto de reconocimiento: el multigrado merece un lenguaje analítico a la altura de su complejidad.

Este análisis retoma aquí, de manera intencional, una imagen que ya apareció en la apertura: internarse en el mundo del multigrado es asomarse a *otra escuela*, donde las fronteras entre enseñar y aprender, entre generaciones y saberes, se desdibujan para dar lugar a formas auténticas de aprendizaje colectivo. Una vez nombradas las dimensiones que constituyen esa otra escuela, la imagen cobra un significado más preciso: sabemos de qué está hecha esa complejidad, cuáles son sus capas, dónde residen sus potencias y dónde sus vulnerabilidades.

El multigrado es una forma específica de habitar la educación —con dignidad, creatividad y justicia— que el sistema educativo mexicano tiene aún pendiente de reconocer en toda su profundidad. Este modelo es una invitación a hacerlo.

La vitalidad de sus microsistemas, la solidez de sus vínculos comunitarios, la creatividad con que los docentes enfrentan retos cotidianos y la capacidad de autogestión revelada en las redes emergentes de apoyo dan cuenta de un modelo vivo, profundamente arraigado en la realidad rural del país. Lo que falta no es evidencia de su valor: lo que falta es la decisión política de honrarlo.

4. Magnitud y desigualdad: radiografía del multigrado en México

Las secciones anteriores escucharon las voces y construyeron el modelo conceptual. Esta sección confronta al lector con los hechos: los números que sostienen, y también los que acusan. Si el Modelo Multidimensional del Multigrado muestra *cómo* funciona esta modalidad, los datos que aquí se presentan revelan *cuánto* pesa, *dónde* se concentra y *qué tan desigual* es la atención que recibe. Las cifras son una voz que interpela.

Esta radiografía se organiza en cuatro momentos: la definición y tipología del multigrado, las estadísticas nacionales y su distribución territorial, la intersección con la pobreza y la marginación, y el análisis por nivel educativo.

4.1 Visible en las estadísticas, marginal en las políticas

La educación multigrado garantiza el derecho a la educación de niñas y niños, principalmente en zonas de alta y muy alta marginación, en contextos rurales, semiurbanos y, en algunos casos, urbanos. En una escuela multigrado, un mismo docente atiende a estudiantes de diferentes grados escolares —o de diversos niveles de desarrollo y aprendizaje— en un mismo espacio. Esta organización define el funcionamiento cotidiano de casi la mitad de las escuelas públicas del país.

Existen al menos tres tipos de escuelas multigrado en México, que responden a lógicas distintas, aunque con frecuencia se superponen:

Por organización escolar	Por necesidades del servicio	Por metodología de trabajo
Unitaria, bidocente, tridocente	Número de alumnos, ubicación geográfica, rotación o falta de personal	Modelo de gestión del servicio educativo multigrado (elección)
La estructura formal de la escuela define la organización	El contexto territorial o la contingencia definen la forma	La propuesta pedagógica es el fundamento, independientemente del contexto

En todos los casos, la escuela multigrado organiza a los estudiantes por fases, ciclos u otros criterios acordes con sus necesidades —primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto— tomando la diversidad del grupo como punto de partida. Emplea metodologías activas: aprendizaje colaborativo, tutoría entre pares, trabajo por proyectos, rincones o estaciones de aprendizaje.

Como se señaló en secciones anteriores, el docente multigrado coordina simultáneamente varios grupos, mantiene vínculos con familias y comunidad, adapta materiales y toma decisiones curriculares que en otros contextos corresponden a equipos completos. Sus funciones son pedagógicas, administrativas y comunitarias al mismo tiempo. Esta complejidad es la norma cotidiana de miles de maestras y maestros en todo el país, y el sistema raramente la reconoce o la compensa.

4.2 Estadísticas nacionales: lo que revelan los números

De acuerdo con las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2023-2024), México contaba con 226,501 escuelas públicas de educación básica. De ellas, 104,933 eran escuelas multigrado: el 46% del total. En esas escuelas estudiaban 3.2 millones de niñas, niños y jóvenes, equivalentes al 14% de los 23.7 millones de estudiantes en escuelas públicas de educación básica.

46% de las escuelas públicas de educación básica operan bajo el modelo multigrado. Casi uno de cada dos planteles del país.

104,933 planteles multigrado en todo el país al inicio del ciclo escolar 2023-2024.

3.2 millones de estudiantes asisten a escuelas multigrado: el 14% de la matrícula pública total de educación básica.

Escuelas públicas de educación básica: multigrado y organización completa

Nivel	Escuelas			Estudiantes		
	Total públicas	Multigrado	% multigrado	Total públicas	Multigrado	% multigrado
Preescolar	87,806	50,415	57%	4,243,204	1,324,395	31%
Primaria	96,449	46,894	49%	13,154,354	1,828,762	14%
Secundaria	42,246	7,624	18%	6,284,377	94,690	2%
Total	226,501	104,933	46%	23,681,935	3,247,847	14%

Fuente: Estadísticas Continuas de Formato 911 (inicio de ciclo escolar 2023-2024)

Aquí reside la paradoja central de este análisis: el multigrado está presente en casi la mitad de los planteles escolares del país, pero concentra apenas el 14% de la matrícula. Su amplia presencia en el sistema convive con una escasa dotación de recursos, formación y reconocimiento. Lo que es ampliamente visible en las estadísticas sigue siendo marginal en la política educativa. El INEE (2019) y Priego y Castro (2021) coinciden en señalar que la política destinada al multigrado es escasamente pertinente, sobre todo en formación docente y diseño curricular. A esa brecha la denominamos aquí **desconexión estructural**.

4.3 Multigrado y pobreza: una intersección estructural

La distribución geográfica del multigrado no es aleatoria. Los estados con mayor proporción de escuelas y estudiantes multigrado coinciden, de manera consistente, con los que encabezan los índices de pobreza, marginación y rezago educativo. La dispersión territorial y la precariedad económica han configurado históricamente un sistema educativo que llega a los territorios más vulnerables bajo esquemas flexibles,

aunque con frecuencia desiguales en recursos, acompañamiento y reconocimiento institucional.

El Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI) muestra que México es un país cada vez más urbano: el 63.7% de su población reside en localidades de 15,000 y más habitantes. Al mismo tiempo, la quinta parte de la población —el 21.4%— vive en localidades de menos de 2,500 habitantes, proporción que ha decrecido modestamente desde el 23.2% registrado en 2010. Es precisamente en esas localidades donde el multigrado es la única forma disponible de escolarización básica. Si el Estado orienta sus políticas educativas hacia donde reside la mayoría, las comunidades dispersas quedan sistemáticamente al margen. La justicia educativa territorial exige invertir esa lógica.

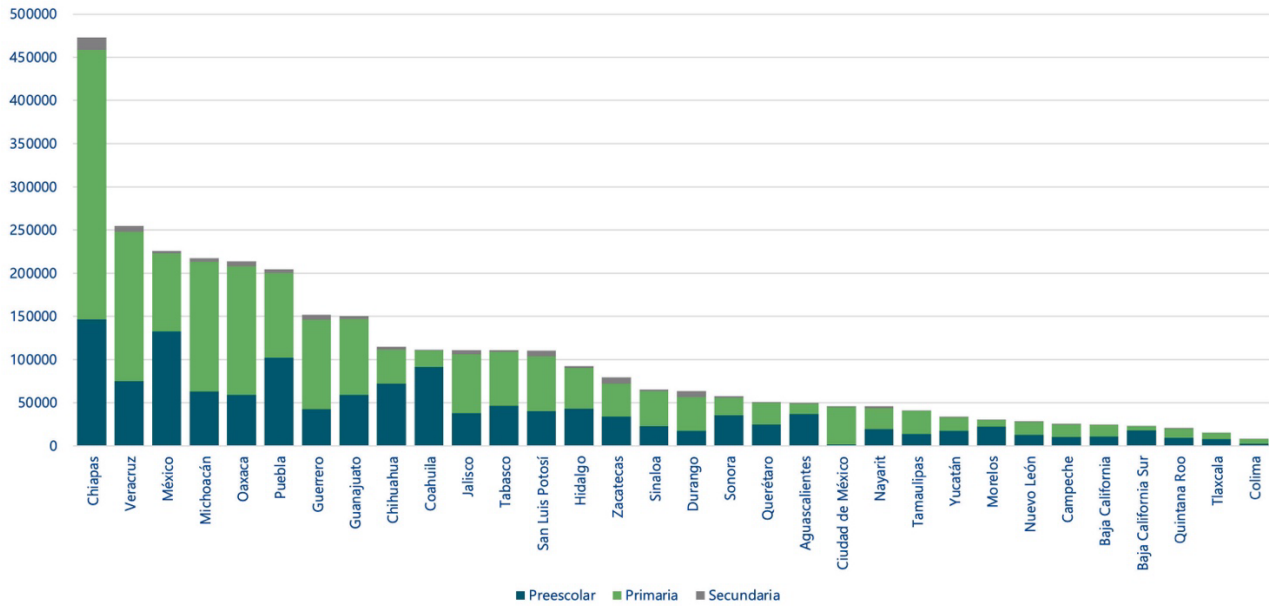
Conviene precisar que el multigrado existe también en contextos semiurbanos y, en algunos casos, en comunidades que adoptan ese enfoque pedagógico por elección. La dispersión territorial es el factor más frecuente, pero no el único.

Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Veracruz y Guerrero concentran el mayor número de estudiantes y planteles multigrado, y encabezan simultáneamente los índices de pobreza y rezago educativo del país.

Ciudad de México, Baja California y Nuevo León presentan proporciones mínimas de escuelas multigrado y operan bajo sistemas educativos con mayor consolidación en infraestructura, cobertura y gestión.

Zacatecas, Durango y San Luis Potosí sobresalen en secundaria multigrado por la alta dispersión geográfica de sus comunidades.

Matrícula en escuelas multigrado por entidad federativa (2023-2024)



Fuente: Elaborado con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de ciclo escolar 2023-2024)

Escuelas multigrado: distribución territorial



Fuente: Elaborado con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de ciclo escolar 2023-2024).

La diferencia entre entidades refleja dinámicas poblacionales y territoriales que han configurado modelos educativos profundamente desiguales. Los estados con mayor presencia de multigrado son los que enfrentan los mayores obstáculos en financiamiento, acompañamiento institucional y visibilidad en el currículo.

Las políticas educativas homogéneas reproducen la inequidad que dicen combatir. El multigrado requiere una respuesta diferenciada, contextual y pertinente —como apuesta estratégica por la justicia territorial y no como compensación.

4.4 Disparidades regionales y desafíos territoriales

La distribución del multigrado reproduce, en el mapa del país, las fracturas que el sistema educativo no ha logrado cerrar. Estados como la Ciudad de México, Nuevo León o Baja California operan bajo condiciones demográficas y urbanas que consolidan la infraestructura, la gestión y la cobertura educativa. Las entidades con mayor concentración de escuelas multigrado —Oaxaca, Chiapas, Guerrero— enfrentan obstáculos persistentes de financiamiento, acceso y acompañamiento.

Esta disparidad exige una respuesta que las políticas educativas nacionales aún no han ofrecido de manera consistente: la diferenciación territorial. Un currículo diseñado para el aula urbana graduada requiere una transformación profunda antes de llegar al aula multigrado rural. La pertinencia es una condición de justicia, no un complemento deseable.

La diversidad territorial del sistema educativo mexicano es una realidad que las políticas deben atender con recursos y diseño específicos. El multigrado es la prueba más elocuente de que esa tarea está pendiente.

4.5 El multigrado por nivel educativo

Las características del multigrado varían a lo largo de la trayectoria escolar. Cada nivel educativo —preescolar, primaria y secundaria— presenta una configuración propia, con fortalezas y vulnerabilidades específicas que la política educativa ha atendido de manera muy desigual.

4.5.1 Preescolar multigrado: el corazón invisible

En términos proporcionales, el preescolar es el nivel con mayor presencia multigrado del sistema educativo mexicano, y también uno de los que recibe menor atención en los marcos normativos y en la agenda educativa nacional. Esta asimetría subestima la complejidad de la primera infancia y la exigencia del trabajo docente en este nivel.

57% de las escuelas públicas de preescolar operan bajo la modalidad multigrado. Más de la mitad del nivel.

31% de los niños y niñas de 3 a 5 años en México asisten a escuelas multigrado.

Chihuahua, Coahuila, Tabasco y Chiapas superan el 70% de escuelas de preescolar multigrado.

Atender simultáneamente a niñas y niños en una etapa decisiva para su desarrollo —con distintos niveles de madurez, a menudo con un solo docente y sin materiales adecuados— exige competencias altamente especializadas que la formación inicial raramente provee. El preescolar multigrado es, en la práctica, el nivel más demandante del sistema y el que recibe menor acompañamiento.

Asumir el preescolar multigrado como responsabilidad formativa plena implica reconocer la riqueza de contextos, trayectorias y vínculos que se entretajan en cada aula y diseñar propuestas pedagógicas que respondan a esa diversidad con sensibilidad y justicia. La

formación docente situada, el diseño de materiales culturalmente pertinentes, la incorporación de saberes comunitarios y el fortalecimiento de redes de acompañamiento entre escuelas, familias y territorios son el camino hacia una educación integral de la primera infancia.

4.5.2 Primaria multigrado: el sostén silencioso de la cobertura

La primaria es el nivel donde el multigrado tiene su expresión más extendida en términos absolutos y donde su función de cobertura resulta más visible. Casi la mitad de las escuelas primarias del país operan bajo esta modalidad, lo que la ubica como una de las formas predominantes de organización escolar.

49% de las escuelas públicas de primaria son multigrado. *El nivel con mayor número absoluto de planteles bajo esta modalidad.*

15% del alumnado de primaria estudia en escuelas multigrado, *en su mayoría en comunidades rurales e indígenas.*

La primaria multigrado sostiene la cobertura donde ningún otro modelo llega: comunidades dispersas, de difícil acceso y con matrícula reducida. Con frecuencia opera en condiciones de precariedad estructural: escasez de materiales pertinentes, ausencia de formación docente específica, infraestructura deficiente y acompañamiento técnico-pedagógico insuficiente, como documentan las voces recogidas en este análisis.

La primaria multigrado es la modalidad que más estudiantes atiende en contextos de mayor vulnerabilidad y la que menor peso pedagógico tiene en el diseño curricular y en los programas de formación. Revertir esa situación es una deuda del sistema educativo con millones de estudiantes.

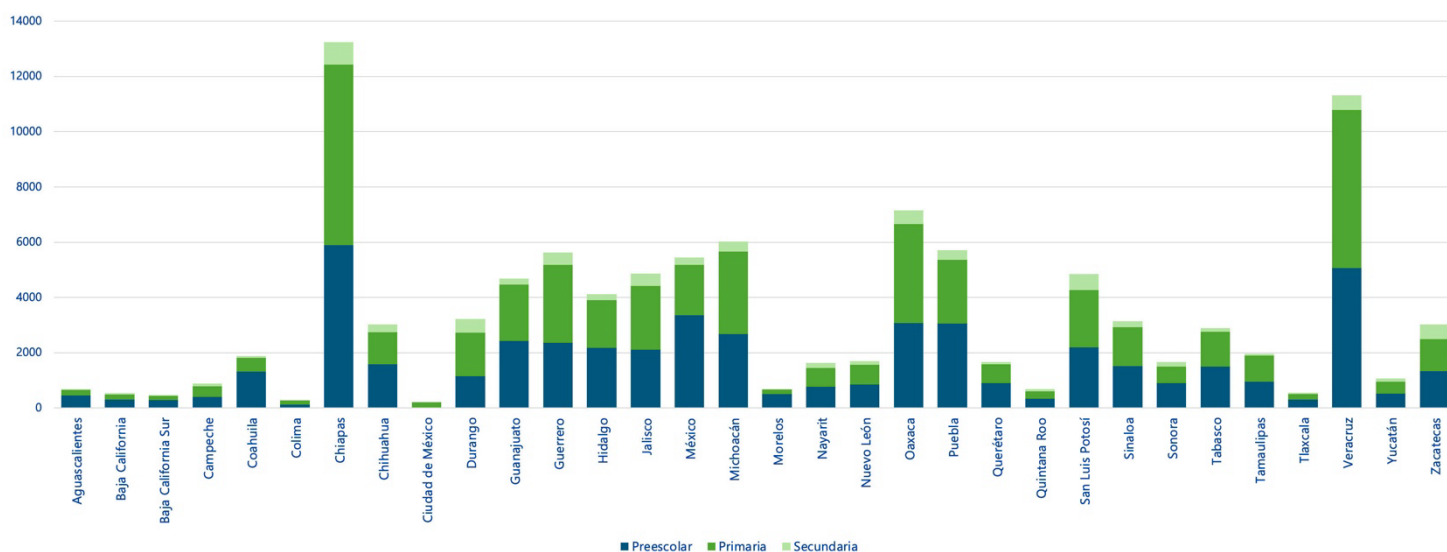
4.5.3 Secundaria multigrado: eslabón frágil y desatendido

En el nivel de secundaria, la atención multigrado opera principalmente a través de telesecundarias rurales y secundarias comunitarias de CONAFE, muchas de ellas con esquemas unidocentes o bidocentes. La flexibilidad operativa de este modelo ha permitido ampliar el servicio en zonas dispersas, aunque con limitaciones estructurales que el discurso institucional suele minimizar.

Más de 5,000 planteles multigrado de secundaria son operados por CONAFE, frente a aproximadamente 50 escuelas de secundaria general y poco más de 2,000 telesecundarias con la misma organización.

2% de la matrícula de secundaria asiste a escuelas multigrado, concentrada en comunidades rurales e indígenas: el último eslabón de una trayectoria escolar históricamente frágil.

Educación multigrado: escuelas públicas por entidad federativa y nivel educativo



Fuente: Elaborado con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de ciclo escolar 2023-2024).

La telesecundaria multigrado está reconocida en la Ley General de Educación como parte del sistema educativo nacional. Sin embargo, el discurso de política educativa la ha tratado con frecuencia como medida paliativa: una respuesta provisional para donde no llega la secundaria general. Esa lectura tiene un costo real. Reconocer su lugar en el sistema implica rediseñar las condiciones laborales, formativas y curriculares de sus docentes, y garantizar trayectorias educativas completas en las comunidades más marginadas.

El multigrado en secundaria está reconocido en la ley y presente en el territorio. Las carencias en formación específica y materiales curriculares son fallas del sistema que lo rodea, no del modelo.

4.6 Lo que exigen los datos

El análisis estadístico va más allá de contar escuelas, estudiantes y docentes: es una herramienta para desvelar las decisiones políticas, las omisiones históricas y las oportunidades de transformación que subyacen en los datos. La radiografía que esta sección ofrece abre una exigencia.

El multigrado es la expresión más elocuente de la tensión entre cobertura y equidad en el sistema educativo mexicano.

Proveer acceso donde de otra manera no lo habría es un logro real. Y ese acceso requiere condiciones que garanticen una educación pertinente, acompañada y de calidad. Potenciar el multigrado significa transformar su resiliencia e innovación —hoy sostenidas desde la voluntad docente— en el resultado de una política que las reconoce, las apoya y las proyecta como referente para una educación más justa en todos los contextos del país.

Los datos son al mismo tiempo diagnóstico y convocatoria: el multigrado ya existe, ya funciona, ya sostiene. La decisión pendiente es honrarlo con políticas, recursos y reconocimiento a la altura de lo que ya hace.

5. Horizontes pedagógicos: modelos, formación y experiencias que apuntalan el multigrado

El multigrado en México construyó saber pedagógico propio mucho antes de recibir reconocimiento oficial. Docentes, instituciones y comunidades crearon, adaptaron y sostuvieron propuestas que respondían a lo que el aula multigrado demandaba, mientras las políticas educativas miraban hacia otro lado. Esta sección recorre esa travesía: los modelos que intentaron sistematizarlo, la formación que cada uno generó para quienes lo implementan y las redes que surgieron para llenar los vacíos que ninguno de los dos alcanzó a cubrir.

El hilo que organiza esta narrativa es una carretera de dos vías: qué propone cada modelo para enseñar —la dimensión pedagógica— y cómo piensa formar a quien enseña —la dimensión formativa. Ambas son inseparables. Un modelo sin docentes formados para él, queda en papel; docentes comprometidos sin un modelo que los respalde, quedan solos. La historia del multigrado en México ha oscilado entre estos dos extremos.

5.1 Cincuenta años de esfuerzos: una historia de materiales y voluntades

En los últimos cincuenta años han existido —y en ocasiones coexistido— diversas iniciativas para dotar a los docentes multigrado de materiales, metodologías y referentes pedagógicos. Han sido avances graduales y muchas veces discontinuos, que dejaron sin embargo una huella en la práctica cotidiana de miles de aulas. Su origen puede rastrearse en el CONAFE: al crearse en 1971, el Estado reconoció por primera vez la

necesidad de un servicio educativo diferenciado para las comunidades más dispersas, distinto en su concepción del modelo regular. Ese reconocimiento fue el punto de partida de una lógica pedagógica que creció durante décadas al margen de la política educativa federal.

La tabla siguiente recoge tres décadas que funcionaron como bisagras en la concepción del multigrado: los orígenes (1980), la consolidación inicial (2000) y el presente (2020). Cada una representa un salto cualitativo en la manera de entender esta modalidad.

Década	Materiales elaborados	Institución	Aportación clave
1980	Materiales del Programa de Educación Comunitaria CONAFE · Cartillas de Alfabetización · Propuesta de Organización del Aula Multigrado	CONAFE / SEP / CINVESTAV	Primeros materiales diseñados expresamente para ambientes multigrado, con respaldo del CINVESTAV. Una lógica pedagógica propia, centrada en aprendizajes básicos y actividades prácticas, que se convierte en referente para las décadas siguientes.
2000	Libros del programa 2010 Escuelas de Calidad con enfoque multigrado · Paquetes didácticos CONAFE · Guías para la intervención pedagógica en escuelas multigrado	SEP / CONAFE / UNICEF México	La SEP inicia el desarrollo de la PEM 2005 para apoyar a docentes y escuelas. Aparecen planeaciones integradas por ciclo, mapas curriculares y atención a la diversidad lingüística y cultural.
2020	Materiales del Plan de Estudios 2022 (NEM) adaptados para multigrado · Cuadernillos de aprendizajes fundamentales · Adaptaciones del modelo ABCD de CONAFE · Guías de formación docente multigrado (UPN, DGFCyD)	SEP / CONAFE / UPN / DGAIR	Secuencias por campos formativos, enfoque socioemocional e intercultural, aprendizaje situado. Primera integración explícita del multigrado en un plan de estudios nacional, aunque sin una colección de libros diseñada expresamente para esta realidad.

Lo que muestra la tabla va más allá de un inventario: es la trayectoria de una idea. Los materiales que CONAFE desarrolló en los años ochenta —con respaldo del CINVESTAV— fueron los primeros diseñados expresamente para el aula multigrado y se convirtieron en referente pedagógico para las décadas siguientes. En los años 2000, la SEP inicia el desarrollo de la PEM 2005, señal de que la política federal reconocía, por fin, la especificidad de esta modalidad. La noción de organizar el aprendizaje por ciclos o campos formativos tiene antecedentes más tempranos: en la reforma educativa de 1972, durante el sexenio de Echeverría, se planteó organizar el plan de estudios de primaria por áreas; el Programa de Preescolar 2004 incorporó campos de desarrollo personal y social; y la Reforma Integral de Educación Básica de 2011 avanzó hacia competencias transversales. En 2020, el Plan de Estudios NEM retoma esa trayectoria y la consolida en campos formativos, lo que en principio favorece la organización multigrado —aunque sin una colección de libros diseñada expresamente que lo concrete. La distancia entre el reconocimiento en la política y los materiales reales sigue siendo una deuda.

5.2 El Programa de Educación Multigrado 2005: cuando el sistema se detuvo a mirar

En 2005, la SEP formuló el Programa de Educación Multigrado (PEM 2005), el primer esfuerzo institucional sistemático por visibilizar y fortalecer esta modalidad desde la autoridad educativa federal. CONAFE contaba ya con materiales propios desde los años ochenta; la novedad del PEM fue llevar ese reconocimiento al sistema regular, con metodologías específicas y materiales dirigidos a los docentes de escuelas primarias multigrado.

Su aportación más significativa fue conceptual: nombró al multigrado como forma legítima y necesaria de organización escolar, derivada de las condiciones geográficas, culturales y sociales del país. Al hacerlo, abrió un espacio de reconocimiento institucional que antes no existía en la política educativa federal.

En términos pedagógicos, el PEM propuso estrategias didácticas multigrado, organización flexible del tiempo escolar y materiales que promovían el trabajo autónomo, colaborativo y diferenciado. En términos formativos, subrayó la necesidad de programas de formación docente especializada, acompañamiento técnico-pedagógico y comunidades de aprendizaje entre maestros rurales.

Los cambios de administración y la fragmentación de prioridades institucionales lo fueron diluyendo. Su huella persiste, con todo: muchos docentes multigrado siguen recurriendo a sus materiales y principios metodológicos décadas después. Esa vigencia habla de lo que el sistema no produjo para reemplazarlo.

“El valor del PEM 2005 radica en haber abierto un espacio de reconocimiento institucional para el multigrado, al nombrarlo como modalidad con características, necesidades y potencialidades propias.”

5.3 La Nueva Escuela Mexicana 2022: una apertura con deuda pendiente

El Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana representa el momento de mayor apertura institucional hacia el multigrado en la historia reciente de la política educativa mexicana. Al colocar en el centro del proceso educativo a los sujetos, sus territorios, lenguas, saberes y experiencias, reconoce la diversidad sociocultural que caracteriza a las comunidades donde opera la mayor parte de las escuelas multigrado del país.

Su organización por campos formativos —Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario— permite reorganizar los contenidos en secuencias temáticas amplias y adaptables. Esto facilita la planificación conjunta para varios grados en un solo espacio y favorece el desarrollo de

proyectos interdisciplinarios y trayectorias personalizadas: exactamente lo que el trabajo docente en el aula multigrado requiere.

La distancia entre esta apertura filosófica y los materiales disponibles es, sin embargo, visible. Los libros de texto distribuidos siguen organizados por grado. Los cuadernillos por campos formativos orientan de manera general, pero no abordan con suficiente profundidad las particularidades del aula multigrado: la simultaneidad de grados, la diversidad de ritmos, el manejo del tiempo pedagógico con grupos heterogéneos. Una colección diseñada expresamente para esta realidad está aún pendiente.

Más del 46% de las escuelas públicas de educación básica son multigrado. *El Plan de Estudios 2022 las reconoce en su filosofía, con materiales específicos aún en proceso de desarrollo.*

Recientemente, la Dirección General de Materiales Educativos lanzó una convocatoria nacional para desarrollar materiales específicos para el multigrado, y la SEP ha puesto en operación el portal educacionmultigrado.sep.gob.mx, que recopila propuestas pedagógicas, materiales estatales, eventos y redes de docentes. Estas iniciativas abren oportunidades reales. La experiencia histórica de este capítulo ofrece, con todo, una advertencia: sin formación docente pertinente, sin acompañamiento técnico sostenido y sin continuidad institucional entre administraciones, los materiales por sí solos no transforman el trabajo docente, los procesos en el aula ni los aprendizajes de la comunidad escolar.

5.4 CONAFE: el modelo que nació multigrado

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ocupa un lugar singular en este recorrido porque construyó su modelo educativo desde la lógica multigrado. La heterogeneidad del aula fue desde el principio su punto de partida sin considerarla un acertijo a resolver. Esa inversión de lógica —partir de la complejidad del aula

heterogénea en lugar de reducirla— es quizás la aportación más profunda de CONAFE a la pedagogía mexicana.

Su trayectoria pedagógica tiene una línea coherente. La metodología *Dialogar y Descubrir (1989)*, desarrollada por el DIE-CINVESTAV-CONAFE, estructuró una pedagogía centrada en la indagación, el trabajo por proyectos y la reflexión dialógica. En su etapa más reciente, esa tradición evolucionó hacia el *modelo ABCD (2015)* — Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo— que construye conocimiento de manera colectiva, apuesta por el aprendizaje entre pares y contextualiza el saber en la vida comunitaria.

En el aula CONAFE, los estudiantes mayores apoyan a sus compañeros de menor edad en lo que se denomina **relación tutora**: el aprendizaje se fortalece cuando quien sabe enseña, consolida y explica. La diversidad de edades se convierte en recurso pedagógico activo.

La figura del Educador Comunitario

El correlato formativo de este modelo es igualmente singular. Los **Educadores Comunitarios (EC)** —jóvenes de entre 16 y 25 años con bachillerato concluido o en proceso— reciben una formación inicial intensiva de 4 a 6 semanas que abarca pedagogía, habilidades socioemocionales, estrategias de tutoría, manejo del aula multigrado y trabajo comunitario.

Durante su servicio, los EC reciben acompañamiento permanente de los **Asesores Pedagógicos Itinerantes (API)**, quienes visitan las escuelas, observan clases, retroalimentan y orientan la planificación. El uso de dispositivos móviles y plataformas digitales permite mantener comunicación constante con los asesores, especialmente en comunidades de difícil acceso. Esta combinación de formación inicial intensa, acompañamiento personalizado y trabajo colaborativo en red configura uno de los modelos formativos más coherentes con la realidad multigrado del país.

En muchos contextos, el Educador Comunitario no es un suplente del docente: es un actor clave del entramado comunitario que educa, dialoga y acompaña.

5.5 Escuela Nueva de Colombia y el Programa de Aprendizaje Multigrado en Puebla

Mientras el sistema federal buscaba sus propias respuestas, algunas entidades federativas miraron hacia experiencias internacionales y regionales con resultados probados. Dos de ellas merecen atención particular: el modelo Escuela Nueva de Colombia y el Programa de Aprendizaje en Multigrado de Puebla, construido desde la práctica docente local.

Escuela Nueva: los principios que viajaron

El modelo colombiano Escuela Nueva ofreció a México un conjunto de principios pedagógicos que resonaban con lo que el multigrado requería: autonomía del aprendizaje, organización del aula por rincones o centros de interés, evaluación formativa continua y planificación flexible por unidades didácticas. Su aportación central fue conceptual: demostró que la heterogeneidad de edades y niveles podía gestionarse con intencionalidad pedagógica y que el docente podía ser facilitador en lugar de transmisor único.

Diversas entidades —entre ellas Chiapas, Oaxaca y Puebla— realizaron proyectos de intervención tomando Escuela Nueva como referencia. Las adaptaciones incorporaron saberes locales, prácticas comunitarias y condiciones territoriales específicas. En esos procesos, los docentes no solo implementaron el modelo: lo transformaron.

PAM Puebla: cuando la innovación surge desde adentro

El Programa de Aprendizaje en Multigrado (PAM) de Puebla surgió del reconocimiento, por parte de la autoridad educativa estatal, de que las escuelas multigrado de Puebla — históricamente subatendidas y erróneamente tratadas como escuelas incompletas— albergaban potenciales pedagógicos que el sistema ignoraba.

La tabla siguiente presenta los cuatro componentes del programa (Juárez Bolaños, 2016):

Componentes pedagógicos del Programa de Aprendizaje en Multigrado de Puebla

Componente	Descripción
1. Participación democrática	Gobiernos estudiantiles, comités, buzones de sugerencias y autocontrol de asistencia. Fomenta la responsabilidad compartida y la toma de decisiones colectivas.
2. Ambientes propicios	Reorganización del espacio mediante rincones de aprendizaje, bibliotecas y trabajo en equipo. Favorece el desarrollo integral desde el entorno físico y social del aula.
3. Relación escuela-comunidad	Caminatas de observación, croquis comunitarios, visitas domiciliarias y eventos escolares. Vincula el saber escolar con la vida del territorio.
4. Colectivo docente	Trabajo colegiado, intercambio de experiencias y acompañamiento mutuo entre maestros. La formación ocurre en la práctica compartida.

Fuente: Mejía, Olivera y Estrada (2016). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 46(3). <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.173>

Los resultados del PAM en la prueba PLANEA (2014-2015) muestran que las escuelas participantes obtuvieron resultados superiores a los de planteles con condiciones socioeconómicas similares, en lenguaje, comunicación y matemáticas. Los análisis reportados por Juárez Bolaños (2016) indican que la implementación del programa tuvo

efectos favorables en el aprendizaje, y que esos efectos se acentúan con el uso sostenido del modelo: lo que transforma es la práctica consistente.

El PAM integra los cuatro componentes articulados —participación democrática, ambientes propicios, relación escuela-comunidad y colectivo docente— cuya coherencia interna es lo que le da solidez. Es una visión de escuela donde el aprendizaje es colectivo, el espacio es intencional, la comunidad es parte del currículo y los docentes se forman entre sí. Esa visión lo convierte en referente para otras entidades con alta concentración de escuelas multigrado.

Formación docente en los modelos alternativos: aprender haciendo, aprender juntos

Tanto Escuela Nueva como el PAM comparten una concepción de la formación docente que apuesta por el aprendizaje en la práctica: los docentes aprenden implementando, reflexionando sobre su trabajo y compartiéndolo con colegas. En el PAM, el cuarto componente —el colectivo docente— es explícitamente formativo. Esta orientación coincide con lo documentado por Vaillant y Marcelo (2015) y Fullan (2016), entre otros: los docentes se desarrollan profesionalmente con mayor profundidad cuando cuentan con espacios de reflexión compartida sobre su práctica, especialmente cuando ese espacio lo integran colegas que comparten su misma realidad.

5.6 Docentes normalistas en contextos multigrado: entre el desamparo y la resiliencia

La gran mayoría de los docentes que hoy trabajan en escuelas multigrado egresaron de escuelas normales donde la formación estuvo predominantemente orientada a la enseñanza de grupos homogéneos por grado, siguiendo el modelo de aula convencional urbana (Schmelkes y Águila, 2019). Aunque el Plan de Estudios 2022 comenzó a incorporar contenidos específicos sobre multigrado, las generaciones previas llegaron a su primer nombramiento —frecuentemente en zonas rurales e indígenas— sin preparación específica para esa realidad.

El primer nombramiento en zona rural o indígena es la forma más común en que un docente normalista inicia su práctica multigrado: por asignación del sistema, antes que por vocación o formación específica.

Ante ese escenario, la mayoría construye sus competencias a través de la autoformación y el aprendizaje práctico: el intercambio horizontal con colegas experimentados, los materiales del PEM 2005 que circulan de mano en mano, los diseños propios contruidos con lo disponible. Los Consejos Técnicos Escolares han comenzado a incorporar temas sobre multigrado con mayor explicitación, y algunas entidades han constituido CTE rurales y multigrado que permiten a los maestros reflexionar colectivamente sobre sus prácticas (Mejoredu, 2022).

Con todo, las condiciones estructurales limitan el alcance de esos esfuerzos. El acceso a formación continua formalizada es restringido, los materiales pertinentes escasos y el acompañamiento de asesores pedagógicos especializados, insuficiente. Las condiciones laborales desincentivan la permanencia en comunidades rurales aisladas (INEE, 2019). La brecha entre la complejidad del trabajo docente multigrado y el reconocimiento que recibe sigue siendo estructural.

5.7 Las redes docentes: la comunidad construye lo que la política no ofrece

Cuando los modelos institucionales no alcanzan y la formación oficial no responde, los docentes multigrado crean sus propios espacios de acompañamiento. Las redes de comunicación virtual —grupos de Facebook, comunidades en WhatsApp, foros en línea— se convirtieron en una alternativa real para agruparse, compartir vivencias y construir soluciones colectivas a problemas que el sistema no ha atendido durante décadas.

Para comprender el alcance y los temas que articulan estas redes, el equipo de investigación analizó 100 páginas de Facebook vinculadas a la educación multigrado, identificando las temáticas principales que conectan a sus usuarios —en su mayoría docentes frente a grupo. Los resultados revelan una agenda pedagógica concreta y urgente:

**Temáticas principales en redes virtuales de docentes multigrado
(análisis de 100 páginas de Facebook)**



Las necesidades que emergen de estas redes —planeación didáctica multigrado, uso de materiales, adaptación curricular por grados, organización del aula heterogénea— son exactamente las mismas que el PEM 2005 identificó hace veinte años y que la NEM 2022

reconoce en su filosofía sin aún resolver en su implementación. Las redes son un termómetro de la deuda pendiente.

Cuando el sistema no apoya, los docentes resuelven por sí mismos. Si los materiales no existen, se crean en colectivo. Si el acompañamiento institucional no llega, surge la comunidad de práctica. Las redes multigrado suplen al sistema. Esta suplencia tiene nombre: resiliencia docente. Nombrarla así es una exigencia de política educativa.

5.8 Los docentes del multigrado: un colectivo que el sistema debe ver

Detrás de los 104,933 planteles multigrado del país, hay un colectivo docente de **129,731 maestras y maestros** que atienden diariamente a los 3.2 millones de estudiantes de esta modalidad. Son el actor central de cualquier política educativa que aspire a transformar el multigrado: sin su formación, su acompañamiento y el reconocimiento de la complejidad de su trabajo, los materiales y los marcos normativos quedan incompletos.

Docentes en escuelas multigrado por nivel educativo (ciclo escolar 2023-2024)

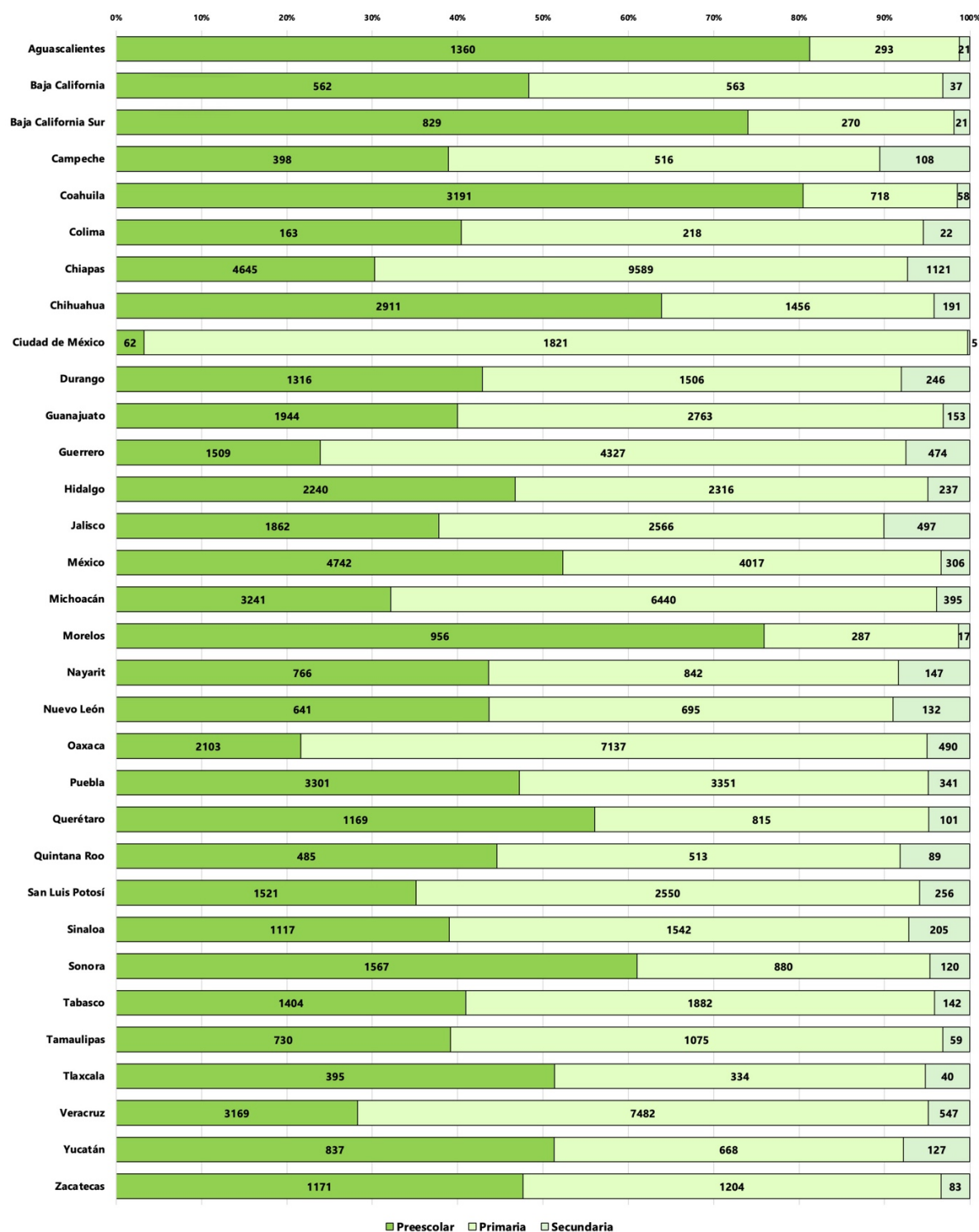
Docentes en escuelas multigrado por nivel educativo	
Nivel educativo	Total de docentes
Preescolar	52,307
Primaria	70,636
Secundaria	6,788
Total	129,731

Nota: incluye personal docente de escuelas públicas generales, CONAFE e indígenas clasificadas como multigrado o unitarias. Se excluyen nivel inicial, CENDI y escuelas complementarias.

Fuente: cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de ciclo escolar 2023-2024). DGPPYEE-SEP.

Los datos muestran que la primaria concentra la mayoría del personal docente multigrado, con 70,636 maestras y maestros; le sigue el preescolar con 52,307. La secundaria, con 6,788 docentes, representa el segmento más reducido, pero también el más desatendido en términos de formación específica y materiales. Este colectivo de 129,731 personas requiere una política educativa que los visibilice, los acompañe con pertinencia y reconozca la complejidad extraordinaria de su práctica cotidiana.

Docentes en escuelas multigrado por nivel educativo (ciclo escolar 2023-2024)



Nota: datos con base en Personal Docente por escuelas públicas generales, CONAFE e indígenas clasificadas como multigrado o unitarias. Se excluyen nivel inicial, CENDI y escuelas complementarias.

Fuente: cálculos con base en las Estadísticas Continuas de Formato 911 (inicio de ciclo escolar 2023-2024). DGPPYEE-SEP

5.9 Lecciones del recorrido: lo que los modelos nos enseñan

El recorrido por los modelos, experiencias y trayectorias formativas de este capítulo, así como el dimensionamiento de los docentes en ejercicio dentro de esta modalidad, permite extraer orientaciones para la acción. Son lecciones construidas desde la evidencia, abiertas a seguir siendo reformuladas.

Primera: *los modelos más efectivos articulan la pedagogía y la formación docente como un binomio inseparable. CONAFE lo demostró con el binomio ABCD–Educador Comunitario, y décadas antes con Dialogar y Descubrir–Instructor Comunitario. El PAM de Puebla lo concretó con el componente de colectivo docente. El PEM 2005 lo intentó sin lograrlo mantener. La NEM lo reconoce en su filosofía sin concretarlo aún en instrumentos. La conclusión es invariable: cualquier modelo multigrado que aspire a funcionar necesita una estrategia formativa que lo habite.*

Segunda: *la continuidad importa tanto como el diseño. El PEM 2005 era pedagógicamente sólido; se diluyó por cambios administrativos y falta de mecanismos de continuidad. Las redes docentes, en cambio, llevan años activas sin financiamiento público porque responden a una necesidad real. La sostenibilidad no depende solo del Estado: depende de si la propuesta resuena con quienes la implementan.*

Tercera: *la escala no define el valor de una experiencia. El PAM de Puebla transformó aulas concretas con evidencia medible, sin alcance federal. Las experiencias locales y estatales son laboratorios de innovación que el sistema nacional debería recuperar sistemáticamente.*

Cuarta: *los docentes multigrado han acumulado un saber pedagógico que el sistema aún no ha reconocido formalmente. Las redes, los intercambios, los materiales contruidos en colectivo son conocimiento profesional que merece sistematización. La política educativa que venga debería comenzar por escuchar lo que ya existe.*

El multigrado mexicano tiene historia pedagógica, tiene modelos, tiene docentes que construyeron saber en condiciones adversas. Tiene más de cincuenta años de aprendizajes acumulados. Le falta una política educativa que tome en serio lo que desde su origen ha aportado y decida construir sobre esas bases, en lugar de comenzar siempre desde cero.

6. Políticas, historia y marcos normativos: contexto estructural

Los temas de esta sección llegan al final del recorrido de manera deliberada. La historia y el marco normativo suelen abrir los documentos académicos sobre educación: son el punto de partida que legitima lo que viene después. Este análisis invierte ese orden.

Las voces de docentes, formadores y líderes comunitarios llegaron primero. El modelo conceptual y la radiografía estadística llegaron después. Solo ahora, después de haber escuchado todo esto, tiene sentido revisar qué dice el marco legal —porque es la realidad la que permite leer la norma con ojos críticos.

Esta sección muestra, además, que las raíces de la educación pública en México son raíces multigrado. Antes de que existiera la escuela graduada —con un docente por grado, un salón por grupo y un currículo uniforme—, la enseñanza llegaba a las comunidades dispersas del país a través de un solo maestro que atendía a niñas y niños de distintas edades y niveles. La escuela graduada llegó después, primero a las ciudades, y se instaló como si fuera el modelo original. El multigrado quedó en los márgenes del sistema. Quedó en los márgenes porque el sistema decidió mirar hacia otro lado.

La historia del multigrado es una historia de asincronía: la práctica existe desde el siglo XIX; la ley la nombra por primera vez en 2019. Ese siglo de distancia entre lo que ocurre en el aula y lo que el sistema decide reconocer lo nombramos en anteriores secciones: **desconexión estructural**.

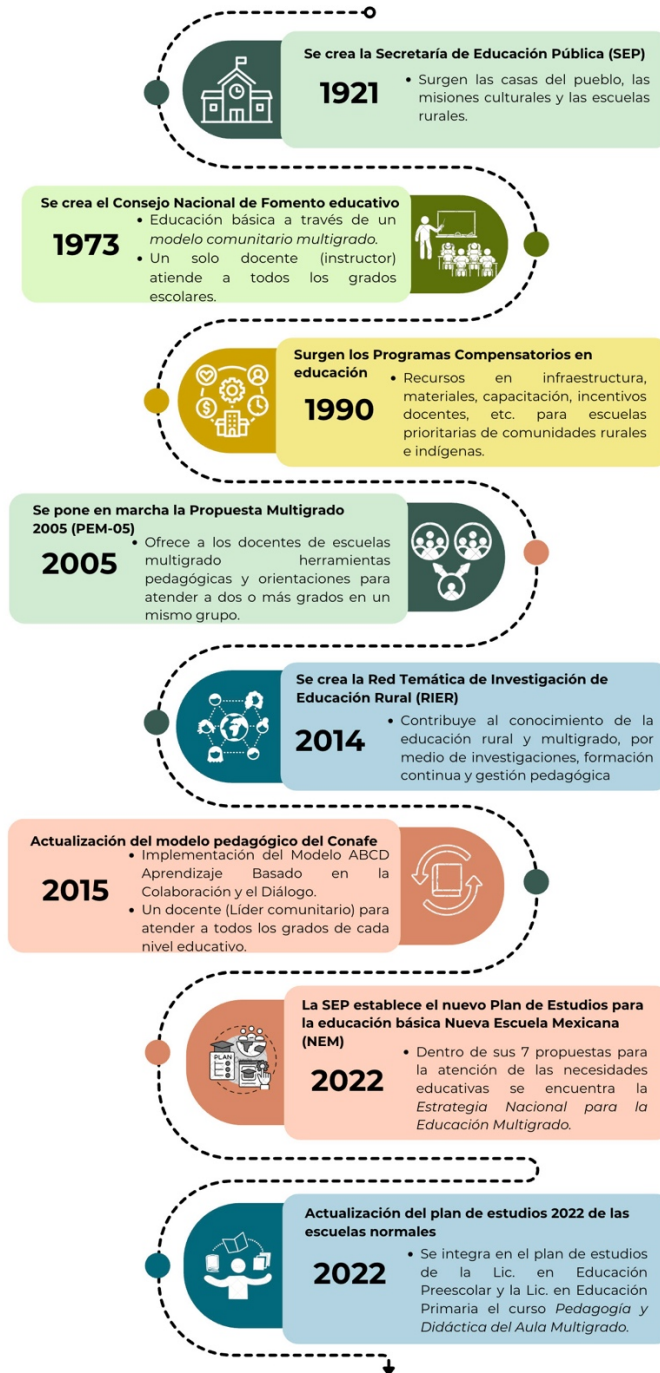
6.1 Breve recorrido histórico: raíces más profundas que la SEP

La tabla siguiente recoge los hitos clave del recorrido histórico del multigrado en México, desde el siglo XIX hasta 2022. A continuación, se desarrolla cada periodo con mayor detalle.

Año	Actor	Hito
Siglo XIX	Compañía Lancasteriana / Gobierno federal	El método lancasteriano —enseñanza mutua por monitores— es el modelo predominante de instrucción primaria. Entre 1842 y 1845, el gobierno federal encarga a la Compañía Lancasteriana la Dirección General de Instrucción Primaria. La heterogeneidad de edades y niveles en un mismo espacio es la norma educativa del país.
1921	SEP / Vasconcelos	Creación de la SEP y la Escuela Rural Mexicana. La práctica multigrado se consolida como respuesta a la dispersión geográfica y a las condiciones de las comunidades rurales, donde un solo docente atiende a niñas y niños de distintos grados y edades.
1973	CONAFE	Creación del CONAFE. Primer modelo educativo construido expresamente desde la lógica multigrado: instructores comunitarios, materiales multinivel y pedagogía situada.
1990	SEP / CONAFE	Programas Compensatorios: inversión en infraestructura, materiales educativos y formación docente para comunidades rurales prioritarias. El multigrado se incorpora como eje de una política de equidad.
1993	SEP	Ley General de Educación. Establece principios de equidad e inclusión y reconoce la educación comunitaria, aunque sin nombrar explícitamente el multigrado como modalidad diferenciada.
2005	SEP	Propuesta Multigrado 2005 (PEM): primer esfuerzo federal sistemático por reconocer y fortalecer la modalidad con metodologías, materiales y formación docente específicos.
2014	CONACYT / RIER	Creación de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), con respaldo del CONACYT. Cuatro líneas de investigación sobre formación, prácticas pedagógicas y políticas rurales.
2015	CONAFE	Implementación del modelo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo). La diversidad de edades se consolida como recurso pedagógico activo.
2019	Congreso / SEP	Nueva Ley General de Educación. Primer reconocimiento normativo integral: el Artículo 43 nombra y define el multigrado como modalidad diferenciada con obligaciones específicas del Estado.
2021	Docentes	Integración de la Comunidad Multigrado Nacional (CMN): red autogestiva de docentes, supervisores y asesores que genera formación, convenciones anuales y comunidades de práctica.
2022	SEP / Normales	Plan de Estudios NEM 2022: enfoque por campos formativos que favorece la planificación multigrado. Las Normales incorporan el curso Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado.

Recorrido histórico de la educación multigrado en México

EDUCACIÓN MULTIGRADO EN MÉXICO



Fuente: Elaboración propia

Siglo XIX: la heterogeneidad como forma ordinaria de enseñar

La práctica de un solo docente atendiendo simultáneamente a niñas y niños de distintas edades y niveles tiene raíces anteriores a la SEP e incluso al México independiente. Durante el siglo XIX, el método de enseñanza mutua —conocido como sistema lancasteriano, por el pedagogo inglés Joseph Lancaster— fue el modelo predominante de instrucción primaria en el país: un maestro organizaba a los alumnos en grupos conducidos por monitores entre los propios estudiantes más avanzados. Su alcance fue tan amplio que, entre 1842 y 1845, el gobierno federal entregó a la Compañía Lancasteriana la Dirección General de Educación Primaria de toda la República (Tanck, 1992). La heterogeneidad de edades y niveles en un mismo espacio era la norma educativa del México de ese siglo.

Elsie Rockwell (2014) documentó cómo la escuela unitaria —aquella en que un solo maestro atiende a todos los grados— fue durante décadas la forma dominante de escolarización en las comunidades rurales mexicanas, aun después de que las ciudades avanzaran hacia la escuela graduada. La escuela multigrado, en ese sentido, *no es una derivación precaria de la escuela completa: es su antecesora*. Nombrar ese origen es una forma de restituirle la legitimidad histórica que el sistema le ha negado.

1921–1972: la Escuela Rural Mexicana y la continuidad silenciosa

Con la creación de la SEP en 1921 y el proyecto educativo de José Vasconcelos, la Escuela Rural Mexicana adoptó una filosofía comunitaria y humanista, centrada en el maestro rural como agente de transformación social. La realidad territorial que heredó, sin embargo, era la misma que el siglo anterior había normalizado: en comunidades dispersas, de baja densidad poblacional y sin infraestructura, la organización multigrado era la única forma viable de llevar educación a donde se necesitaba.

Un solo maestro atendía a niñas y niños de distintos grados en el mismo espacio. La práctica existía, se transmitía entre maestros por experiencia compartida y sostenía la cobertura educativa en los territorios más vulnerables del sistema. Nadie la llamó multigrado; tampoco había metodología específica ni materiales adaptados. Era simplemente la forma en que la escuela llegaba a donde la necesitaban.

1973–2004: del reconocimiento comunitario al primer esfuerzo federal

La creación del CONAFE en 1973 marcó el primer intento de construir un modelo educativo desde la lógica multigrado. El Programa de Cursos Comunitarios operó con instructores comunitarios que atendían todos los grados organizados en tres niveles, con materiales específicos multinivel y una pedagogía dialógica y situada. La heterogeneidad del aula era su punto de partida en vez de un problema por resolver.

Los Programas Compensatorios de 1990 añadieron una dimensión de equidad: inversión en infraestructura, materiales y formación para comunidades rurales prioritarias. Reconocían implícitamente que las escuelas multigrado concentraban las mayores carencias del sistema, aunque sin nombrar aún ese patrón con precisión.

La Ley General de Educación de 1993 estableció principios de equidad e inclusión y reconoció la educación comunitaria, sin nombrar el multigrado como modalidad diferenciada. El reconocimiento normativo explícito llegaría veintiséis años después.

2005–2018: visibilidad sin continuidad

La Propuesta Multigrado 2005 fue el primer esfuerzo federal sistemático por visibilizar la modalidad con identidad propia. Su proceso de elaboración fue riguroso: estudio exploratorio, recuperación de prácticas docentes, fases experimentales en catorce entidades, versiones sucesivas con retroalimentación del campo. El resultado fue pedagógicamente sólido y operativamente útil.

Los cambios de administración y la fragmentación de prioridades institucionales lo fueron diluyendo. Su huella persiste en las prácticas de miles de docentes que siguen recurriendo a sus materiales —prueba de que el sistema no produjo nada equiparable para sustituirlo.

La creación de la RIER en 2014, con respaldo del CONACYT, marcó otro hito: la investigación académica sobre educación rural multigrado comenzó a articularse en red, generando conocimiento sistemático sobre formación docente, prácticas pedagógicas y políticas públicas. La Red construyó un andamiaje académico.

2019–2022: el reconocimiento legal llega, con avances y deudas

La Ley General de Educación de 2019 representó un salto cualitativo: por primera vez la ley nombró el multigrado, lo definió y estableció obligaciones específicas del Estado. El Artículo 43 es un punto de inflexión histórico en términos normativos.

En 2021, la Comunidad Multigrado Nacional emergió como demostración de que los propios actores del campo se organizaron antes de que el sistema los reconociera. Docentes, supervisores y asesores construyeron su propia red de formación, sus convenciones anuales y sus comunidades de práctica sin financiamiento público.

El Plan de Estudios 2022 incorporó un enfoque de campos formativos que, en principio, favorece la planificación multigrado, y las Normales integraron el curso Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado. Son avances reales. Como muestra la sección siguiente, el reconocimiento normativo y los recursos concretos aún mantienen una distancia que la política debe reducir.

6.2 Marco legal y normativo: lo que la ley dice, lo que la ley omite

El marco normativo del multigrado opera en tres capas que se articulan de manera imperfecta: los principios internacionales de derechos humanos; la Constitución y las leyes generales nacionales; y las disposiciones reglamentarias y programáticas que deberían traducir esos principios en acción concreta.

Marco internacional: el derecho a una educación pertinente

El artículo 26 de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** (1948) y la **Convención sobre los Derechos del Niño** (ONU, 1989) establecen el derecho de toda persona a recibir educación, sin condicionarlo a la densidad poblacional del territorio donde vive ni al modelo organizativo disponible. La educación multigrado es la forma en que el Estado cumple ese derecho —o lo incumple— en los territorios más vulnerables.

La **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible** (ODS 4) establece el objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Inclusiva significa que el sistema se adapta a los contextos. El multigrado, bien dotado y acompañado, es una expresión concreta de esa adaptación.

La Constitución y la Ley General de Educación 2019

El **Artículo 3° constitucional**, reformado en 2019, reafirma el derecho a una educación de excelencia que tome en cuenta las necesidades y condiciones específicas de los educandos. En contextos de alta marginación, la excelencia implica pertinencia, contextualización y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.

La **Ley General de Educación** (LGE) vigente, publicada en septiembre de 2019 con últimas reformas en junio de 2024, contiene las disposiciones más relevantes para el multigrado en sus artículos 7, 8 y 43:

Artículo 7, fracción II. El Estado debe ofrecer una educación incluyente, equitativa, intercultural e integral, que considere la diversidad de contextos socioculturales de los educandos. Para ello:

- a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje;
- b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación;
- c) Proveerá los recursos técnico-pedagógicos y materiales necesarios.

Artículo 8. El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia.

Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter

socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional o situación migratoria o bien, relacionadas con estereotipos de género, orientación sexual o prácticas culturales que constituyan barreras para acceder a servicios educativos.

Estos dos artículos son el piso ético y jurídico desde el que debe leerse el Artículo 43. Son mandatos con consecuencias directas para la política educativa.

El Artículo 43: el multigrado nombrado por primera vez

El **Artículo 43 de la LGE** es el primer reconocimiento normativo integral del multigrado como modalidad diferenciada del sistema educativo mexicano:

Artículo 43. El Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación.

Para dar cumplimiento a esta disposición, las autoridades educativas llevarán a cabo lo siguiente:

- I. Realizar las acciones necesarias para que la educación multigrado cumpla con los fines y criterios de la educación, lo que incluye que cuenten con el personal docente capacitado para lograr el máximo aprendizaje de los educandos y su desarrollo integral;
- II. Ofrecer un modelo educativo que garantice la adaptación a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo en las que se imparte la educación en esta modalidad;
- III. Desarrollar competencias en los docentes con la realización de las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño, para el máximo logro de aprendizaje de los educandos, de acuerdo con los grados que atiendan en sus grupos, tomando en cuenta las características de las comunidades y la participación activa de madres y padres de familia o tutores, y

IV. Promover las condiciones pedagógicas, administrativas, de recursos didácticos, seguridad e infraestructura para la atención educativa en escuelas multigrado, a fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

El artículo tiene tres implicaciones jurídicas que conviene precisar:

Obligación de Estado. El verbo "impartirá" es imperativo. El Estado está obligado a garantizar la educación multigrado en las condiciones que el artículo detalla; cada administración asume esa obligación, sin margen de discrecionalidad.

Modalidad permanente. El artículo reconoce el multigrado como realidad estructural del sistema, presente mientras existan comunidades dispersas con matrícula reducida. Su vigencia no está condicionada a ninguna etapa de transición.

Mandato de condiciones específicas. Las cuatro fracciones establecen obligaciones concretas: docentes capacitados, modelo culturalmente pertinente, formación continua específica, condiciones materiales e infraestructura adecuadas. Cada una tiene un correlato de incumplimiento documentado a lo largo de este análisis.

El Transitorio Décimo Sexto: la ambigüedad que importa nombrar

El mismo cuerpo normativo que en el Artículo 43 reconoce y obliga contiene, en sus disposiciones transitorias, un elemento que merece análisis jurídico preciso:

Artículo Transitorio. Décimo Sexto. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, realizarán las acciones necesarias a efecto de que la educación multigrado que impartan en términos del artículo 43 de la Ley General de Educación, sea superada de manera gradual.

El término “**superada**” es jurídicamente ambiguo, y esa ambigüedad tiene consecuencias políticas reales. En derecho, superar una modalidad admite dos lecturas radicalmente distintas:

Interpretación A — superación como eliminación: el Transitorio como mandato de que el multigrado desaparezca una vez que las condiciones de dispersión y marginación sean atendidas. Bajo esta lectura, el Artículo 43 sería una medida temporal mientras el sistema llega a todas las comunidades con escuelas de organización completa.

Interpretación B — superación como fortalecimiento: el Transitorio como mandato de superar las condiciones precarias en que opera el multigrado —dotarlo de los recursos, la formación y el reconocimiento que el Artículo 43 ordena. Bajo esta lectura, superar equivale a mejorar sustancialmente, a reconocer la modalidad y elevar sus condiciones.

La segunda interpretación es más coherente con el espíritu del Artículo 43, con los principios de los artículos 7 y 8 y con la evidencia pedagógica acumulada en décadas de investigación y práctica. Si el multigrado bien dotado produce resultados equivalentes o superiores a los de escuelas urbanas de organización completa —como el PAM de Puebla demostró—, la meta es su consolidación, no su extinción.

El Transitorio tiene, además, un problema que ninguna de las dos interpretaciones resuelve: **carece de indicadores, plazos y mecanismos de seguimiento**. Una disposición que ordena una acción gradual sin definir qué significa gradual, sin fijar metas verificables y sin asignar presupuesto específico, es en la práctica inaplicable. La graduación sin instrumentos equivale a aplazamiento indefinido.

Artículo 43 vs. Transitorio Décimo Sexto. *El mismo cuerpo normativo obliga al Estado a garantizar el multigrado y le ordena superarlo. La tensión entre ambos artículos no está resuelta en la ley —y esa tensión tiene consecuencias políticas reales.*

Esfuerzos estatales: laboratorios de innovación que el sistema federal debe recuperar

El marco federal establece el piso normativo, pero la implementación recae en las autoridades educativas locales. Diversas entidades federativas han desarrollado iniciativas propias para fortalecer la atención multigrado, reconociendo su pertinencia en territorios rurales, indígenas y dispersos.

Entre las experiencias más documentadas destacan la ***Estrategia de Atención al Aula Multigrado en Yucatán (2023)***, el ***Programa de Escuelas Multigrado y Multinivel en Durango (desde 2003)*** y el ***Proyecto de Asesoría y Acompañamiento a Escuelas Multigrado en el Estado de México (2021)***. En el ámbito de la formación docente, la ***Licenciatura en Educación Multigrado de la UPN San Luis Potosí*** es el único programa de formación inicial universitaria especializado en esta modalidad en el país.

En el ámbito federal, la SEP ha puesto en operación el portal educacionmultigrado.sep.gob.mx, que compila propuestas pedagógicas, materiales estatales, convocatorias, eventos y redes de docentes. Es un esfuerzo institucional incipiente pero significativo, en la medida en que reconoce la diversidad de experiencias que los estados han construido y las pone a disposición de toda la comunidad multigrado del país.

Estas experiencias comparten una condición común: han operado con recursos limitados, sin continuidad garantizada entre administraciones y sin articulación sistemática con las políticas nacionales. Son laboratorios de innovación que el sistema federal tiene la oportunidad —y la obligación— de recuperar, sistematizar y escalar. Representan parte esencial de la historia viva del multigrado: un reservorio de saberes y prácticas que merecen más que celebración.

6.3 Entre la norma y la práctica: las brechas que el derecho no cierra solo

Un marco normativo sólido es el punto de partida, no el punto de llegada. La distancia entre lo que la ley ordena y lo que ocurre en el aula multigrado de una comunidad dispersa de Chiapas o Guerrero es, en muchos casos, la distancia entre el papel y la práctica cotidiana. La tabla siguiente hace visible esa distancia:

Lo que la norma establece	Lo que ocurre en la práctica	La brecha
Art. 43: docentes capacitados para el multigrado.	La mayoría de los normalistas llegan sin formación específica; la asignación al multigrado ocurre con el primer nombramiento.	La formación inicial no garantiza lo que la ley ordena.
Art. 43: modelo educativo con adaptación sociocultural.	Una colección de materiales diseñada expresamente para multigrado en el marco de la NEM está aún en desarrollo.	El mandato curricular no ha generado aún los recursos concretos que requiere.
Art. 43: condiciones pedagógicas, materiales e infraestructura.	Las escuelas multigrado concentran las mayores carencias de infraestructura y equipamiento del sistema.	La ley ordena promover lo que más falta donde más se necesita.
Transitorio 16: superación gradual del multigrado.	La disposición carece de indicadores, plazos y presupuesto asignados; su ambigüedad ha permitido la inacción institucional.	Un mandato sin mecanismo equivale a una promesa sin compromiso.

Las brechas que señala la tabla son el patrón estructural que este análisis ha documentado desde el capítulo 2. Las voces de docentes, formadores y líderes comunitarios las nombraron con precisión antes de que esta sección las pusiera en términos jurídicos. Los datos del capítulo 4 las midieron. Los modelos del capítulo 5

demonstraron que es posible reducirlas cuando hay voluntad política y recursos pertinentes.

La brecha entre norma y práctica en el multigrado responde a un problema de **implementación, financiamiento y continuidad**. Esos tres factores dependen de decisiones políticas, no de reformas legislativas adicionales.

Hay, además, un vacío normativo que sí merece atención de las autoridades educativas federales y estatales: no hay instrumentos complementarios normativos, reglamentarios, de planeación, programación, evaluación, etc., que establezcan indicadores de cumplimiento de las obligaciones del Artículo 43. Sin un mecanismo de seguimiento que permita evaluar si las autoridades educativas están cumpliendo con los mandatos de formación docente, adaptación curricular, dotación de materiales e infraestructura, el cumplimiento resulta inobservable —y sin transparencia, la rendición de cuentas es imposible.

La historia del multigrado en México es la historia de una modalidad que existió durante siglos antes de ser nombrada por la ley y que lleva apenas cinco años de reconocimiento formal, sin que este se haya traducido plenamente en condiciones reales. La norma llegó tarde. Ahora que llegó, el reto es exigir que se cumpla: con mecanismos concretos, presupuesto suficiente y voluntad política a la altura de lo que los datos, las voces y la historia de este análisis ya documentaron.

7. Conclusiones: hacia un horizonte educativo digno

Hay una niña en una comunidad de Chiapas que aprendió a leer porque una maestra decidió quedarse. Hay un niño en la sierra de Oaxaca que descubrió las fracciones porque un compañero mayor se lo explicó mientras el maestro atendía al grupo de primero. Hay una escuela en Guerrero que es el único espacio público de la comunidad, donde las reuniones de padres y madres ocurren los mismos días que las clases. El sistema educativo mexicano las llama escuelas multigrado. Este análisis las llama su realidad más extendida.

La pregunta que orientó este recorrido fue sencilla: *¿qué ocurre realmente en las escuelas multigrado de México?* La respuesta fue más compleja y más rica de lo que cualquier estadística puede contener. Un ecosistema pedagógico con saber propio, docentes que inventan soluciones donde la política no llega, comunidades que sostienen escuelas cuando las instituciones las abandonan. Y 3.2 millones de niñas y niños, con más de 129,000 docentes, que merecen la misma atención que el sistema dedica a cualquier otra parte de sí mismo.

7.1 Lo que este recorrido demostró

El multigrado es una de las expresiones más genuinas del sistema educativo mexicano. Casi la mitad de las escuelas públicas de educación básica operan bajo esta modalidad: el 57% en preescolar, el 49% en primaria. Son la forma predominante de organización escolar en amplias regiones del país. Llamarlo anomalía o rezago es una decisión política, no una descripción.

Las voces del territorio dijeron lo que los datos tardaron en nombrar. Docentes, formadores, líderes comunitarios y estudiantes describieron una realidad con dos caras inseparables: la precariedad estructural y el saber pedagógico construido con lo que hay. La maestra que planifica para cuatro grados simultáneos. El director que administra la escuela, atiende a las familias y enseña matemáticas al mismo tiempo. El niño de once años que explica división porque el maestro confió en él. Esas voces pedían reconocimiento, y documentarlas fue el primer compromiso de este análisis.

El Modelo Multidimensional del Multigrado mostró que esta realidad exige una mirada sistémica. La dimensión pedagógica y didáctica —cómo se enseña y aprende, la organizativa y comunitaria —cómo se vincula la escuela con el territorio—, la político-institucional e histórica —qué ha decidido el Estado a lo largo de un siglo—, y la tecnológica y de redes —cómo los docentes construyen comunidad cuando el sistema no los acompaña— son capas que operan de manera simultánea. Ninguna las explica por separado.

Los datos ubicaron la deuda donde corresponde. Los estados con más escuelas multigrado encabezan los índices de pobreza, marginación y rezago educativo. Las comunidades que más dependen del multigrado para garantizar el acceso a la educación son las que reciben menor apoyo institucional para sostenerlo. Esa coincidencia tiene nombre: desigualdad educativa estructural.

La historia pedagógica acredita décadas de saber acumulado. El PEM 2005 era pedagógicamente sólido; se diluyó por falta de continuidad institucional. El modelo CONAFE construyó durante décadas una pedagogía coherente y pertinente. El PAM de Puebla demostró con evidencia que el multigrado bien dotado produce resultados superiores. Las redes docentes generaron formación donde el sistema no llegaba. El conocimiento existe. Lo que ha faltado es la decisión política de construir sobre él.

El marco legal reconoce el multigrado. El Artículo 43 de la LGE establece obligaciones concretas del Estado: docentes capacitados, modelo pedagógico pertinente, materiales e infraestructura adecuados. Ese reconocimiento llegó en 2019, casi un siglo después de que la práctica multigrado se instalara en las comunidades rurales del país. El reto

que sigue es exigir su cumplimiento con indicadores, presupuesto y continuidad a la altura de lo que la ley promete.

El multigrado tiene saber, tiene historia, tiene docentes comprometidos y comunidades que lo sostienen. Lo que requiere del sistema es atención, recursos y continuidad —no rescate.

7.2 Justicia educativa territorial: la deuda que los datos nombran

Justicia educativa territorial es la categoría que mejor describe lo que este análisis encontró. Hay niñas y niños en comunidades dispersas que tienen el mismo derecho constitucional a una educación de calidad que cualquier estudiante urbano, y que lo ejercen en condiciones radicalmente distintas. Esa distancia es la medida de la deuda.

El sistema educativo nacional se diseñó, durante décadas, desde la lógica de la escuela urbana graduada: un docente por grado, un salón por grupo, materiales uniformes, formación homogénea. Esa lógica se instaló como si fuera el modelo universal. El multigrado quedó al margen del diseño y, por lo tanto, fuera del presupuesto, de la formación y del reconocimiento.

3.2 millones de estudiantes y más de 129,000 docentes integran el universo multigrado de México. La mayoría en los estados con mayor pobreza y marginación del país.

Ninguna de esas niñas y niños eligió el código postal de su comunidad. Que su derecho a la educación dependa de la voluntad individual de un docente sin formación específica para su contexto, con infraestructura precaria y acompañamiento institucional escaso, es la expresión más concreta de la inequidad.

El multigrado ya practica muchos de los principios que la Nueva Escuela Mexicana aspira a instalar en todo el sistema: vínculo con la comunidad, contextualización del saber, aprendizaje colaborativo, diversidad como recurso pedagógico, autonomía docente, interculturalidad. Mientras el sistema regular busca la manera de hacer efectiva la NEM, en las escuelas multigrado esos principios son condición cotidiana de funcionamiento. **Tomar en serio al multigrado es tomarse en serio la transformación educativa.**

7.3 Campos de acción estratégica

Las tareas pendientes son profundas y posibles. Lo que ya existe —los saberes acumulados, las experiencias exitosas, las redes docentes activas— es la base sobre la que debe construirse la política, no el punto desde el que se empieza de cero. Se proponen cuatro campos de acción estratégica:

1

Formación docente situada y especializada

Los trayectos formativos en las Normales y en los programas de formación continua deben partir de la realidad del aula heterogénea: planificación multinivel, coordinación de grupos simultáneos, aprendizaje colaborativo entre pares, contextualización cultural y comunitaria. El curso Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado, incorporado en 2022, es el inicio; su implementación efectiva y su expansión sostenida son la tarea pendiente.

2

Políticas diferenciadas y territoriales con continuidad

Una escuela unitaria en Oaxaca y una tridocente en Yucatán comparten la modalidad multigrado, pero operan en condiciones muy distintas. Las políticas que las atienden deben reconocer esa diversidad interna y garantizar continuidad entre administraciones. El PEM 2005 demostró que es posible diseñar bien; también mostró lo que ocurre sin mecanismos de continuidad. Una política multigrado duradera requiere indicadores de cumplimiento del Artículo 43, presupuesto etiquetado y rendición de cuentas.

3

Fortalecimiento comunitario y reconocimiento del territorio

Las familias, los saberes locales, los líderes comunitarios y los vínculos territoriales son recursos pedagógicos que el multigrado ya incorpora de manera estructural. Reconocer formalmente ese papel —con mecanismos que lo valoren, documenten y protejan de las presiones homogeneizadoras del currículo uniforme— es el paso que la política educativa tiene pendiente.

4

Producción, circulación y reconocimiento del saber pedagógico multigrado

El saber pedagógico del multigrado está en las prácticas de miles de docentes, en los materiales que construyeron sin apoyo institucional, en las redes que tejieron para formarse entre sí, en las experiencias del PAM, del ABCD, del PEM. Lo que hace falta es sistematización, circulación y reconocimiento formal: mecanismos que permitan que ese conocimiento —construido en el territorio— retroalimente el diseño curricular, la formación docente y la política educativa.

7.4 Volver la mirada: lo que el multigrado le debe enseñar al sistema

Este análisis se llama *Volver la mirada al multigrado*. El título es también una conclusión. El multigrado ha estado ahí todo el tiempo —con sus docentes, sus comunidades, sus 3.2 millones de estudiantes y sus más de cien años de práctica pedagógica. Lo que ha faltado es que el sistema decida mirarlo con la misma seriedad con que él ha sostenido la cobertura educativa en los territorios más vulnerables del país.

Volver la mirada implica cambiar algunas preguntas. La pregunta *¿cómo superamos el multigrado?* cede su lugar a *¿qué podemos aprender de él?* La pregunta *¿cómo lo acercamos al estándar urbano?* cede su lugar a *¿qué nos dice sobre los límites de ese estándar?* El multigrado es el espejo donde el sistema puede ver sus propias contradicciones y, si se dispone a mirarse, algunas de sus posibilidades más profundas.

Dignificar el multigrado es tomar una serie de decisiones concretas: presupuesto suficiente, materiales pertinentes, formación especializada, acompañamiento técnico sostenido, reconocimiento curricular, condiciones laborales dignas. Es también una decisión de lenguaje: nombrarlo por lo que es —una forma legítima, compleja y valiosa de organizar la educación en un país diverso— en lugar de seguir describiéndolo como modalidad residual, solución provisional o problema a superar.

Hay una frase que surgió en las voces del territorio: ***el multigrado es la escuela que sí llegó***. Llegó a las comunidades dispersas, a las sierras, a los valles, a los territorios donde ningún otro modelo quiso quedarse. Esa llegada, sostenida durante más de un siglo por la voluntad de docentes y comunidades, merece una respuesta del Estado a la altura de lo que representa.

Cada niña y cada niño que asiste a una escuela multigrado tiene el mismo derecho a aprender en condiciones dignas, pertinentes y de calidad. Ese derecho es independiente del lugar donde nació. Lo que este análisis plantea es que el Estado lo honre —con los mismos recursos, la misma atención y el mismo compromiso que dedica al resto del sistema. Justicia educativa territorial es el nombre técnico de algo muy sencillo: que ningún niño valga menos por vivir lejos.

Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. (1967). *The psychology costs of quality and equality in education*. *Child Development*, pp. 909-925. <https://doi.org/10.2307/1127092>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- CONAFE. (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. México: CONAFE. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco_Curricular.pdf
- CONAFE. (2017). *Educación Básica del CONAFE*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-basica-del-conafe>
- CONAFE. (2024). *Antecedentes Conafe 2024*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/antecedentes-conafe-2024?state=published>
- Comunidad Multigrado Nacional. (2021). *Facebook*. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076204563463>
- DGESuM. (2022). *Programa del curso Pedagogía y didáctica del aula multigrado. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México: SEP. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/HzMMLgcAPs-4442.pdf>
- DOF. (2007). *Acuerdo número 424 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (CONAFE)*. México. https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5012006
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>

- Hamui, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, D. (2022). *La Primera Convención Nacional Multigrado. Referente en un trayecto que se construye*. *Educación Futura* <https://www.educacionfutura.org/la-primera-convencion-nacional-multigrado-referente-en-un-trayecto-que-se-construye/>
- Mejía F. , Olvera, A., Estrada, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 111-136. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.173>
- INEE. (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: INEE.
- INEE. (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. México: INEE.
- Mejoredu. (2022). *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*. México: Mejoredu.
- Mora-Olate, L. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), 201-211. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0013>
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1. Naciones Unidas. Recuperado de: <https://docs.un.org/es/a/res/70/1>

- 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>
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Schmelkes, S. y Águila, G. (Coords.). (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- SEGEY. (2023). Estrategia de Atención al Aula Multigrado. *Miradas al Magisterio. Gaceta de Cultura, Educación y Actualidad*, 2(23). http://www.didactica.yucatan.gob.mx/multimedia/gaceta/2023/GMM_AGO_2023.pdf
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM-05)*. México: SEP. https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf
- SEP. (2018). *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales*. <https://www.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2019/11/ENMEN2.pdf>
- SEP. (2022). *Las 7 estrategias nacionales de los Cinco Puntos Centrales en el Plan de Estudio 2022*. Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/13082023_CONAEDU-AGO-2023_Plantilla-Tenango_soloSEB-estrategias.pdf
- Tanck de Estrada, D. (1992). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. En *La educación en la historia de México*. El Colegio de México.

VOLVER LA MIRADA AL MULTIGRADO

VOCES Y HORIZONTES

