

## LA ESCUELA MULTIGRADO Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN ENTORNOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

*Multigrade schools and teaching practices in culturally diverse  
environments*

María Azucena Caro Dueñas

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), México.

[caroazucena@gmail.com](mailto:caroazucena@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5447-877X>

Karen Liliana Yocupicio

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), México.

[karencitayocupicio100303@gmail.com](mailto:karencitayocupicio100303@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0000-4778-6598>

**Cómo Citar:** Caro, M., Yocupicio, K. (2026). La escuela multigrado y la práctica docente en entornos de diversidad cultural. *Momboy* (26), 109-134. <https://doi.org/10.70219/mby-262026-440>

### RESUMEN

El presente estudio analiza las barreras de aprendizaje, los retos y contrastes en la práctica docente dentro de las escuelas primarias multigrado indígena con diversidad cultural en Sinaloa, México. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con aproximación etnográfica y diseño de estudio de caso, empleando como técnicas la observación participante y la entrevista a profundidad. Los hallazgos evidencian la presencia de barreras culturales, políticas y pedagógicas que inciden de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre los principales retos identificados se encuentran la adaptación al contexto escolar intercultural, la atención simultánea a distintos grados en un mismo grupo, la carencia de materiales didácticos pertinentes y la insuficiencia de infraestructura educativa adecuada para atender a la niñez indígena. Asimismo, se observa la ausencia de un currículo propio y de formación docente específica para el trabajo en contextos multigrado e interculturales. Se concluye que, a pesar de que la educación constituye un derecho humano fundamental, en estas escuelas no se garantiza plenamente el acceso, la permanencia ni el avance académico del estudiantado, debido a la limitada disponibilidad de recursos y apoyos institucionales. No obstante, los docentes desarrollan estrategias de adaptación para enfrentar las barreras de aprendizaje y responder, en condiciones adversas, a la diversidad social, cultural,

Recibido	Revisado	Aceptado
10/02/2026	15/03/2026	26/04/2026



lingüística y etaria del alumnado, en la búsqueda de una educación con equidad, inclusión y excelencia.

**Palabras clave:** Escuelas multigrado, práctica docente, barreras de aprendizaje, derecho a la educación, diversidad.

### ABSTRACT

This study analyzes the learning barriers, challenges, and contrasts in teaching practice within multigrade indigenous primary schools with cultural diversity in Sinaloa, Mexico. The research employs a qualitative approach, using ethnographic methodology and a case study design, utilizing participant observation and in-depth interviews as techniques. The findings reveal the presence of cultural, political, and pedagogical barriers that directly impact teaching and learning processes. Among the main challenges identified are adapting to the intercultural school context, simultaneously teaching different grade levels in the same classroom, a lack of relevant teaching materials, and insufficient educational infrastructure to serve indigenous children. Furthermore, the absence of a specific curriculum and teacher training for working in multigrade and intercultural contexts is observed. The study concludes that, despite education being a fundamental human right, access, retention, and academic progress for students are not fully guaranteed in these schools due to the limited availability of resources and institutional support. However, teachers develop adaptation strategies to address learning barriers and respond, under adverse conditions, to the social, cultural, linguistic and age diversity of the student body, in the pursuit of an education with equity, inclusion and excellence.

**Keywords:** Multigrade schools, teaching practice, learning barriers, right to education, diversity.

### Introducción

En México, la educación multigrado representa un alto porcentaje de instituciones que trabajan dentro de esta modalidad, éstas se encuentran distribuidas en toda la república mexicana, principalmente se ubican en zonas rurales y comunidades indígenas. Estas instituciones surgen desde la necesidad de proporcionar educación en zonas de alta y muy alta marginación -áreas alejadas rurales- donde usualmente se nota la escasa matrícula de estudiantes, y por lo tanto también es notorio la falta de personal docente.

Los docentes de escuelas multigrado en muchas ocasiones se sienten un poco relegados por las condiciones precarias en la que se desempeñan. Aunque el gobierno federal según la Ley General de la Educación está obligado a garantizar el derecho de la educación y brindar espacios adecuados para el desarrollo del aprendizaje, en la realidad aún falta mucho por hacer en los centros escolares (Magaña, 2025, p. 55)

En estas instituciones los docentes son esenciales para el buen funcionamiento de éstas. El docente multigrado se enfrenta al escenario de la diversidad, debido a que en estas escuelas es común encontrar a “docentes que imparten más de un grado educativo y en donde el número de grupos es mayor al número de docentes” (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2025).

Desde esta perspectiva, la práctica educativa dentro de estas instituciones puede resultar de un alto valor pedagógico debido a la diversidad cultural de alumnado. Se considera como problema entre muchos la heterogeneidad del alumnado, la comparación que se hace normalmente con el modelo tradicional de un profesor por grupo o grado, que normalmente se observa en las escuelas graduadas, pero más que esto, la realidad y el

punto de esta investigación es visibilizar cómo las escuelas multigrado continúan aumentando y funcionamiento a pesar de enfrentar múltiples dificultades, mismas, que se pueden observar en las condiciones en las que labora, como precariedad infraestructural, una limitada gestión institucional, la escasez de materiales pedagógico y equipamiento necesario, asimismo, la ausencia de un currículum específico que responda a las necesidades particulares de una educación multigrado y la capacitación continua del docente multigrado.

A través de este artículo, se busca analizar los obstáculos y las distintas particularidades que enfrenta la práctica educativa en una institución particular de estudio ubicada en La Línea, Sindicatura de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. Comprender cómo el docente realiza su práctica pedagógica en un aula diversa. Así mismo, se pretende puntualizar las barreras de índole cultural, políticas y práctica que caracterizan esta modalidad educativa en la escuela indígena en Sinaloa. En esta misma línea, se examina el papel del docente y su desempeño en la formación de las y los educandos que asisten a la institución multigrado, haciendo énfasis en aspectos como la práctica pedagógica y en cómo el docente en la práctica cotidiana se adapta a las barreras de aprendizaje, las condiciones precarias de la escuela, la falta de un currículum y metodologías propias, además de la falta de una formación adecuada para atender a las y los estudiantes. Entonces el objetivo se dirigió en analizar los retos y contrastes de la práctica docente en escuelas multigrado con diversidad cultural, en el caso de la Primaria Indígena Multigrado Miguel Hidalgo y Costilla en Sinaloa, desde las aulas se identifican los retos y limitantes que se viven en estas escuelas.

### **La multigraduación en educación**

La *multigraduación*, conocida comúnmente como modalidad multigrado, se refiere a una institución con una organización escolar particular que se distingue de la modalidad o estructura organización de una escuela tradicional unigrado. En México, las escuelas unigrado, se refieren a aquellas instituciones educativas conocidas como escuelas de organización completa, es decir, aquellas instituciones que ofrecen todos los grados de un nivel educativo y se cuenta con un profesor para cada grupo. A diferencia de las escuelas multigrado, un mismo docente atiende simultáneamente a estudiantes de dos o más grados educativos dentro de una misma aula.

Desde esta perspectiva, hablar de multigraduación implica referirse a una forma de agrupamiento heterogéneo en el cual el alumnado, perteneciente a distintos niveles escolares y rangos de edad, comparte un mismo espacio y condiciones pedagógicas (Bustos, 2010, p. 356). Estas instituciones se caracterizan por contar con docentes que tienen a su cargo múltiples grados escolares; por ejemplo, preescolares unidocentes, primarias a las que las y los maestros atienden a más de un grado, así como secundarias organizadas en esquemas unidocentes y bidocentes (Mejoredu, 2024, p. 104).

El tipo de escuelas con organización multigrado es especialmente característico de centros escolares ubicados en contextos que sufren de una alta o muy alta marginación, dentro de servicios de educación básica general, indígena y comunitaria (Mejoredu, 2022a). Aunque estas escuelas suelen distribuirse tanto en el ámbito público como en el privado, generalmente la mayoría suele pertenecer al sistema público, localizarse en zonas rurales, comunidades indígenas, áreas marginadas o regiones receptoras de población migrante (Schmelkes & Águila, 2019, p.41). En consecuencia, este modelo

predomina en regiones rurales o indígenas, donde los niveles poblaciones son menores en comparación con las zonas urbanas o suburbanas.

### La Educación multigrado en México

Las escuelas de organización multigrado forman parte esencial del sistema educativo nacional. De acuerdo con Schmelkes & Águila (2019, p. 43) estas escuelas representan un componente significativo del mismo, aunque en su tiempo de existencia estas escuelas históricamente han sido escasamente poco consideradas en las políticas educativas nacionales y en las reformas estructurales del sector. Según lo establecido, aproximadamente cuatro de cada diez escuelas de educación preescolar y primaria en México operan bajo este modelo (Mejoredu, 2024).

Con base en las cifras presentadas en los indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México (Mejoredu, 2024), pertenecientes al ciclo 2022-2023, en México existe una gran relevancia de la escuela multigrado en educación primaria dentro del sistema educativo mexicano. El análisis, que fue centrado en la escuela primaria multigrado, en el número de docentes, estudiantes y escuelas presenta:

- Un total de 40,302 instituciones de educación primaria operaron bajo la modalidad multigrado en el ciclo escolar 2022-2023, lo que constituye el 42% del total de las escuelas primarias que había en el país.
- El número de estudiantes en escuelas multigrado ascendió a 1,165,880 en ese año, lo que representó el 8.7% del total de estudiantes de educación primaria en ese ciclo.
- El total de docentes en este tipo de escuelas fue de 69,642, equivalente al 12.2% del profesorado en este nivel educativo.

Los números absolutos no sólo revelan que la escuela multigrado tiene una magnitud dentro del nivel básico en educación, sino que revela que tiene un gran impacto en la organización del sistema educativo. Además, porque estas escuelas se encuentran ubicadas en contextos rurales, indígenas y de alta marginación, lo que demuestra su importancia. Así, se subraya la necesidad de que las políticas públicas consideren cada una de las particularidades de las escuelas multigrado, misas que necesitan ser atendidas para garantizar las condiciones adecuadas de enseñanza-aprendizaje (tabla 1).

Tabla 1.  
Número de escuelas, estudiantes y docentes en escuelas de organización primaria en el ciclo escolar 2022-2023.

Servicio	Multigrado			No Multigrado		
	Escuelas	Estudiantes	Docentes	Escuelas	Estudiantes	Docentes
<b>General pública</b>	23 464	774 497	43 965	43 753	10 367 268	402 688
<b>Indígena público</b>	6 681	249 692	12 300	3 629	539 275	26 790
<b>Comunitaria pública</b>	9 308	99 967	11 153	0	0	0

La escuela multigrado y la práctica docente en entornos de diversidad cultural

<b>Privado</b>	849	41 724	2 224	8 321	1 273 546	63 712
<b>Total</b>	<b>40 302</b>	<b>1 165 880</b>	<b>69 642</b>	<b>55 703</b>	<b>12 180 089</b>	<b>493 190</b>

Fuente: Cálculos con base en cifras a los indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Mejoredu (2024).

### Escuelas primarias multigrado por tipo de servicio en México

Estas escuelas se encuentran presentes en prácticamente todos los servicios de educación básica en el país. Pero presenta considerablemente mayores índices en servicios educativos comunitarios e indígenas. De acuerdo a las cifras correspondientes al ciclo escolar 2022-2023, publicados por la Mejoredu (2024), en ese año se registraron un total de 40,302 de escuelas primarias de organización multigrado en México, lo que representó en ese año un 42% de escuelas del total de planteles de educación primaria.

Por consiguiente, la distribución de estas escuelas por tipo de servicio educativo en las escuelas primarias en el ciclo 2022-2023 se encontró que:

- El 100% de escuelas públicas comunitarias bajo esta modalidad.
- 64% de escuelas indígenas públicas.
- 34.9% de escuelas normales públicas y,
- solo el 9.3% de las escuelas primarias eran de organización multigrado.

Lo anterior equivale, en números absolutos a 9,903 escuelas comunitarias, 6,681 escuelas indígenas, 23,456 escuelas generales públicas y solamente 849 de escuelas privadas que operan bajo esta modalidad (tabla 2).

Tabla 2.

Escuelas de organización multigrado por tipo de servicio y sostenimiento (2022-2023)

Tipo de servicio y sostenimiento	Multigrado	No Multigrado	Total
<b>General público</b>	23 464 (34.9%)	43 753 (65.1%)	<b>67 217</b>
<b>Indígena Público</b>	6 681 (64.8%)	3 629 (35.2%)	<b>10 310</b>
<b>Comunitario Público</b>	9 308 (100%)	0	<b>9 308</b>
<b>Privado</b>	849 (9.3%)	8 321 (90.7%)	<b>9 170</b>
<b>Total</b>	<b>40 302 (42%)</b>	<b>55 703 (58%)</b>	<b>96 005</b>

Fuente: Cálculos con base en cifras a los indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Mejoredu (2024).

Esto refleja que los servicios de educación indígena y comunitaria en el país, ambos de carácter público, concentran los mayores índices de escuelas primarias de

organización multigrado, lo que evidencia la función estratégica de este modelo en zonas rurales, dispersas y de difícil acceso, mismas que reflejan que las condiciones sociodemográficas y geográficas hacen inviable la organización escolar bajo el modelo convencional por grado y grupo. En consecuencia, se opta la escuela multigrado como una respuesta pragmática en zonas rurales con dispersión geográfica.

Aunque en México la modalidad unigrado representa el mayor porcentaje de instituciones de educación básica, la educación impartida en organización multigrado continúa siendo relevante para garantizar el acceso a la educación a niñas y niños que viven en zonas rurales y en comunidades indígenas del país. Como señala Martínez (2023, p.102), “la supremacía de la educación graduada no eliminó la instauración de escuelas de organización multigrado. Dicha estructura educativa se sigue manteniendo en regiones alejadas de las capitales de cada estado y con bajo índice poblacional”.

### **La práctica docente en escuelas multigrado**

La concepción pedagógica del docente debe ser el de convertirse en un guía y facilitador del proceso de enseñanza y del de aprendizaje, así como el de recurrir al contexto para tratar los diversos contenidos privilegiando el uso y desarrollo de la lengua materna del alumno.

Dado que la práctica docente resulta de la reflexión y de la introspección del propio quehacer educativo. La práctica pedagógica se concibe como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde se pretende abordar saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y la función docente en el mismo (González, 2021, p. 77).

En México, según el perfil docente en la educación básica basado en el Nueva Escuela Mexicana (NEM), este “debe de responder al trabajo educativo enfocado a la atención personal con una visión humanista de la formación de las alumnas y los alumnos, para el logro de aprendizajes relevantes en su vida presente y futura, al tiempo que reconocen que la enseñanza supone una gran responsabilidad y compromiso ético al favorecer en niñas, niños y adolescentes, el fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de que se desarrollen de manera integral y tengan acceso a un servicio educativo con inclusión, interculturalidad y equidad”(SEP, 2024, p.12).

El docente bajo esta modalidad se convierte en pilar fundamental del proceso educativo, otorgándole autonomía en su quehacer. El concepto de práctica educativa incluye el conjunto de la actividad del profesor relacionada, directa o indirectamente, con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los contenidos curriculares (Badia, 2019, p. 2).

En la práctica pedagógica, el docente puede enfrentarse a diversos desafíos socioeducativos. En las escuelas multigrados estos desafíos suelen estar más presentes en los procesos educativos, debido a que el contexto y las circunstancias de las escuelas donde ocurre la práctica tiene un impacto directo en ella. En estos contextos, muchas veces, crean condiciones que constituyen retos adicionales para el trabajo docente que se expresan en aspectos como el rezago educativo, la inasistencia continua, la irrupción del ciclo escolar o la poca valoración de la escuela ante las necesidades económicas que enfrenta la familia (Mejoredu, 2022b, p. 11)

Como es conocido, las escuelas multigrado se encuentran en condiciones de marginación que se pueden ver reflejadas en la calidad de las instalaciones y otros factores. Estas variables tienen la capacidad de influir de manera directa o indirectamente en las prácticas pedagógicas en el aula de clases. El docente en la escuela multigrado debe adaptarse a las condiciones lingüísticas y socioculturales del entorno en el que está ubicada la escuela, pero también debe enfrentar todos aquellos elementos relacionados con las carencias de la institución educativa.

Los problemas a los que se enfrentan los docentes están asociados estrechamente en la organización de la escuela, las condiciones materiales, las capacidades económicas y educativas de las familias de los alumnos y la diversidad sociocultural y lingüística, (Leyva & Santamaría 2019, p.125).

En numerosos casos, se intenta manifestar las carencias enfocándose en criticar los conocimientos y habilidades actuales del profesor en el área donde centra su práctica. Sin embargo, esto también implica reconocer cómo el docente de una escuela multigrado tiende a adaptarse y afrontar las diversas barreras que restringen el desempeño completo de su trabajo educativo. En la práctica diaria, los maestros en las escuelas multigrado lidian con distintas variables que tienen un impacto negativo en el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes por lo general enfrentan estos desafíos con orientaciones insuficientes y capacitación específica, bajo una visión que considera la diversidad como un problema y que aborda la educación multigrado a partir de las características y los formatos derivados de la escuela graduada, como la organización idónea para promover los aprendizajes escolares y cumplir a cabalidad el programa educativo (Mejoredu, 2022b, p.18).

Se menciona que el maestro debe tener en cuenta nuevos métodos de agrupamiento, además de emplear tácticas pedagógicas eficaces para laborar en un salón multigrado. En contraste con los maestros de escuelas graduadas, el maestro del multigrado se enfrenta a la diversidad y a otros elementos más complejos, como las diferentes capacidades de sus alumnos. En otras palabras, en un aula multigrado, el profesor afronta la diversidad dentro de la misma diversidad existente. La integración de los grupos con estudiantes de grados escolares distintos, su diversidad y sus implicaciones para el logro de los propósitos planteados en el plan y programa de estudios es uno de los grandes retos que enfrentan los docentes que desarrollan su labor educativa en escuelas multigrado (Mejoredu, 2022a, p. 10).

Contemplando que “el trabajo docente en el aula multigrado implica atender simultáneamente alumnos y alumnas de diferentes grados. Esta situación le demanda al maestro organizar y planificar el trabajo de manera que se puedan articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados. El maestro con grupo multigrado tiene que crear situaciones especiales para atender a todos los niños de los diferentes grados” (Atilano, 2009, p. 2)

Indudablemente, en la escuela multigrado, el trabajo del maestro suele ser más complejo, porque se enfrenta a un currículo y materiales de enseñanza que generalmente están diseñados para instruir bajo el modelo dominante de un solo grado. Esta circunstancia causa que el profesor, al no hallar un currículo que se ajuste a las exigencias del entorno educativo en el que se encuentra, acabe decidiendo continuar enseñando conforme a los parámetros de la escuela tradicional graduada.

## Las barreras del aprendizaje y participación (BAP) en la escuela multigrado

La educación multigrado tiene una enorme relevancia, esta representa un número significativo de instituciones educativas en México. Estas instituciones están distribuidas en todo el país, con una mayor concentración en zonas rurales y comunidades indígenas, brindando sus servicios educativos en contextos donde la baja densidad poblacional y dispersión geográfica hacen poco posible una escuela de organización completa. En consecuencia, la modalidad multigrado se convierte en una respuesta estratégica para garantizar el acceso educativo en áreas marginadas del país.

No obstante, es preciso señalar que, si bien estas instituciones educativas desempeñan un papel crucial en la cobertura en zonas del país caracterizadas por la alta dispersión geográfica, marginación y índices elevados de pobreza, estas instituciones enfrentan también significativas deficiencias en la presentación de sus servicios (Mejoredu, 2024, p.106).

Estas problemáticas, necesidades o limitaciones podemos comprenderlas a través del término *Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP)*, utilizado en educación, que hace referencia y se encuentra estrechamente vinculado a la atención a la diversidad. Este término también permite analizar aquellos factores que dificultan el acceso, permanencia, participación y logro educativo de todos los estudiantes, especialmente aquellos pertenecientes a grupos históricamente excluidos o vulnerables.

En este aspecto, las Barreras para el aprendizaje y participación, como expresa Covarrubias (2019) hacen referencia a los “obstáculos que enfrentan las alumnas y los alumnos con distintas condiciones asociadas a la discapacidad, así como su origen étnico, cultural o social, quienes han sido sistemáticamente excluidos de un currículo tradicionalmente homogéneo” (pp. 137-138).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2023, define a las BAP como los “obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan el derecho a la educación”, en su clasificación de las Barreras de Aprendizaje y Participación, la SEP propone una tipología dividida en cuatro categorías:

1. Estructurales. La normalización de la exclusión.
2. Normativas. Impedimento de las leyes, normas, disposiciones políticas, entre otras.
3. Didácticas. Métodos de enseñanza y de evaluación que no son acordes a las necesidades reales de las y los estudiantes.
4. Actitudinales. Relacionadas a las interacciones y concepciones sociales respecto a la atención a la diversidad.
- 5.

Covarrubias (2019), también hace su propuesta para la clasificación de estas barreras, en su propuesta podemos observar tres tipos:

1. Políticas. Dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la **normatividad** y **legislación** que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad
2. Culturales.

- Actitudinales. Hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refieren a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas.
  - Ideológicas. Son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas; a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones
3. Prácticas subdivididas en:
- Accesibilidad. Hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula.
  - Didácticas. son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras.

### ***Derecho humano a la educación y el contexto de La escuela multigrado***

La educación comprende un derecho fundamental de las personas, se encuentra este derecho humano fundamentado en la Constitución política de los estados unidos mexicanos, en su artículo 3°, el cual establece que toda recibir educación. A través de esto, el estado mexicano debe de garantizar el acceso efectivo a la educación, esto a través de las diferentes instituciones de educación que integran el sistema educativo nacional. persona tiene derecho a

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (1917), establece y fundamenta el derecho humano a la educación y nos explica entre otros aspectos:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

De igual forma el mismo artículo 3° de la CPEUM, obliga al Estado mexicano a priorizar “el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos”, entre otros además el “asegurar que todas las niñas, niños y adolescentes reciban una educación de calidad”.

Esto implica el reconocimiento y atención de las condiciones diferenciadas a las que se enfrentan los diversos actores involucrados en los procesos educativos, así como los factores contextuales, demográficos, socioeconómicos y culturales que pueden favorecer o limitar el ejercicio pleno del derecho a la educación (Mejoredu, 2024, p. 85). En la Ley General de Educación (LGE) (2019), encontramos el fundamento legal de la educación básica en los artículos del 37 al 43, se establecen la obligación de las

autoridades educativas de asegurar la pertinencia de estos modelos, capacitar a los docentes, adaptar los currículos y proveer la infraestructura y materiales necesarios para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación. Esta ley hace mención de la escuela multigrado en específico en el artículo 43, establece que corresponde a las autoridades educativas llevar a cabo las acciones necesarias para que el modelo multigrado funcione bajo condiciones óptimas, a fin de garantizar una educación de calidad para las y los estudiantes.

De acuerdo al mismo artículo 43 de la Ley General de Educación (2019), fracciones I, II, III, IV, entre las acciones que debe realizar el estado para dar cumplimiento a la tarea de las escuelas multigrado se incluyen: asegurar la disponibilidad de personal docente capacitado para favorecer el máximo logro de los aprendizajes y el desarrollo integral del alumnado; adaptar los procesos educativos a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo de las comunidades; y fortalecer las competencias docentes para la atención educativa diferenciada y la implementación de adecuaciones curriculares pertinentes. De igual manera, en estas acciones se contempla la promoción de condiciones pedagógicas, administrativas, de infraestructura, seguridad y disponibilidad de recursos adecuados para el contexto. Todo lo anterior con un solo fin, garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación

Y si nos preguntamos, si las escuelas multigrado cumplen estas acciones, y si esto se lleva a cabo actualmente, la respuesta es no, y podemos darnos cuenta que los motivos entre otros, es que estas escuelas se encuentran en un statu quo caracterizado bajo la premisa con la que fue fundada, y está fue “lograr una cobertura o expansión del servicio del nivel primario”, aunque se acepta que la escuela multigrado haya surgido como respuesta a combatir la necesidad de llevar educación a todos los sectores del país, lo que no se acepta es que la escuela multigrado sea percibida como una forma de cobertura educativa, más que la idea de una garantía de una educación de calidad para toda la población. Como señala Ezpeleta (1997, p.105), en el contexto de la administración educativa que, tras la posrevolución, se propuso expandir la educación primaria, el problema fundamental consistió en asegurar la existencia del servicio escolar, sin que en ese momento la calidad educativa fuese motivo de atención.

En la actualidad, la gestión y administración de las escuelas multigrado continúa sin ser una prioridad para las autoridades educativas, evidenciando una persistente línea de abandono institucional. Estas escuelas no son reconocidas como espacios que requieren una mirada pedagógica diferenciada ni como centros que demandan atención específica a sus problemáticas y necesidades particulares.

Lejos de constituirse como una estrategia pedagógica deliberada, la modalidad multigrado fue, en muchos casos, el resultado de decisiones administrativas orientadas a brindar el servicio educativo con el mínimo de recursos posibles. Así, la distribución del personal docente se redujo en función de la cantidad de estudiantes, sin considerar las complejidades inherentes al trabajo pedagógico en contextos multigrado. La enseñanza, los contenidos curriculares y las responsabilidades administrativas quedaron subordinados a las normativas diseñadas para una realidad escolar distinta, específicamente la urbana, donde se contempla la figura de un docente por grado (Ezpeleta, 1997, p. 105)

Las condiciones en las que opera la escuela multigrado no se reducen a unos cuantos casos aislados; por el contrario, la mayoría, si no todas, enfrentan diversas problemáticas estructurales y limitaciones que derivan, en gran medida, de deficiencias

de administración educativo y de escaso interés por parte de las autoridades para proponer modelo de gestión y prácticas pedagógicas adaptadas a sus necesidades específicas. En México como menciona Martínez (2023, p. 104) la ley garantiza igualdad de métodos y recursos humanos y económicos tanto para escuelas con grupos unitarios, como para grupos graduados, instruyendo los mismos métodos pedagógicos, los mismos lineamientos y programas de gestión.

### La escuela primaria indígena en Sinaloa

La escuela primaria indígena que se considera en esta investigación, así como otras instituciones de la región que operan bajo el modelo multigrado, tienen algunas limitaciones tanto en su funcionamiento como en su estructura.

La escuela primaria indígena "Miguel Hidalgo y Costilla" es una de las trece escuelas que se encuentran en el listado de escuelas primarias indígenas de la zona 102 en Sinaloa.

La mayoría de estas instituciones son escuelas de organización multigrado, aunque algunas tienen una organización completa. (Ver tabla 3)

Tabla 3.  
Escuelas primarias indígenas zona 102, El Fuerte y Ahome, Zona Norte en Sinaloa.

Comunidad	Escuela	CCT	Tipo de organización	Docentes en servicio
El Añil, Ahome	Lorenzo Fco, Robles Montiel	25DPB0010L	Unitaria	1
La Línea, El Fuerte	Miguel Hidalgo y Costilla	25DPB0043C	Multigrado	3
José María Robles Quintero, Ahome	Escuela Indígena	25DPB0050M	Multigrado	2
La Bolsa de Tosalibampo, Ahome	Escuela Indígena	25DPB0019C	Multigrado	5
El Nuevo San Miguel, Ahome	Escuela Indígena	25DPB0008X	Organización completa	18
La Cruz Pinta, El Fuerte	Pedro Bainori	25DPB0042D	Multigrado	5
El Nuevo Carricito, El Fuerte	Escuela Indígena	25DPB0006Z	Multigrado	2
El Ranchito, El Fuerte.	Ignacio Zaragoza	25DPB0035U	Organización completa	6
El Carricito, El Fuerte	Narcizo Mendoza	25DPB0037S	Organización completa	6

Caro y Yocupicio (2026)

Jahuara I, El Fuerte	Felipe Bachomo	25DPB0014H	Organización completa	6
El Jupare (El Mezquital), El Fuerte	Narcizo Mendoza	25DPB0041E	Multigrado	3
La Ladrillera, El Fuerte	Escuela Indígena	25DPB0052K	Multigrado	3

Fuente: SEP, (s.f). Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), Consulta de escuelas. Construcción de las autoras con información obtenida del SIGED.

La escuela primaria, objeto de estudio se encuentra en la localidad de La Línea, que forma parte del municipio de El Fuerte, en Sinaloa. La comunidad, por su carácter rural, está integrada por personas que se consideran parte de la etnia yoreme-mayo; algunos hablan yoremnokki y español, especialmente los ancianos, la mayor parte solo habla en español. Es una comunidad pequeña, con menos de 500 residentes.

La organización de la escuela incluye a tres maestros, uno de los cuales ejerce simultáneamente como maestro y director del plantel. Además, debe dedicar su tiempo a resolver asuntos administrativos y cuestiones tanto internas como externas de la institución educativa.

Existen tres grupos, que se componen de esta manera:

Grupo 1. Incluye alumnos de primero y segundo grado

Grupo 2. Alumnos de tercero y cuarto grado

Grupo 3. Alumnos de quinto y sexto grado

En el ciclo escolar 2024-2025, se tuvo una matrícula de 43 estudiantes matriculados, con la inclusión de dos alumnos adicionales a la mitad del ciclo.

El plantel educativo está dotado de la siguiente infraestructura: tres aulas para dar clases, una dirección, una cocina, un aula-comedor, una cancha para actividades extracurriculares y tres baños, uno especialmente reservado para los docentes del plantel. Además, tiene bebederos.

Por otro lado, a causa de problemas asociados con los servicios básicos, como la escasez de agua potable, los grifos y sanitarios no funcionan correctamente y no satisfacen las condiciones adecuadas para un buen uso.

La escuela no tiene acceso a equipos tecnológicos para la práctica educativa y, con frecuencia, carece de materiales y recursos que faciliten esta práctica en el entorno escolar. A pesar de que existen aires acondicionados en el aula, estos requieren mantenimiento para poder seguir operando durante las temporadas de calor en la región, y el mantenimiento del aula es insuficiente.

La falta de una infraestructura adecuada impide a los niños y niñas de la comunidad tener una experiencia educativa más satisfactoria. También se presentan dificultades con el suministro de agua potable, electricidad, y la falta de recursos económicos de las familias de los niños que asisten a estas escuelas primarias están relacionados continuamente con los retos de la comunidad. Por otro lado, los maestros frecuentemente enfrentan problemas a causa de la falta de materiales pedagógicos adecuados para enseñar, en particular libros de texto o contenido en el idioma del lugar.

Es incómodo afirmar que la política educativa para esta población en Sinaloa no ha experimentado un cambio significativo en los últimos años. En la actualidad, estas instituciones educativas presentan una escasa transformación y un significativo retraso en aspectos socioeducativos; en consecuencia, provoca que los alumnos de estas escuelas se trasladen con rapidez hacia las escuelas generales y privadas de la región.

### **Metodología**

La investigación es de un enfoque cualitativo, tiene sus bases en estudio a través de la aproximación etnográfica mediante el estudio de caso. Basándonos en la complejidad de la unidad social estudiada, tratándose de una escuela primaria indígena multigrado en una comunidad ubicada en Sinaloa, podemos hablar de un estudio centrado en la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales (Murillo & Martínez, 2010, p.4).

La realización de un mayor número de investigaciones etnográficas puede llevarnos a identificar algunos de los problemas medulares que atañen al ámbito educativo. (Bertely, 1994)

En esta investigación, se centra en la identificación de diversas barreras para el aprendizaje. Barreras que pueden comprenderse en carácter cultural, político y práctico que se manifiestan en los distintos procesos del quehacer educativo, afectando moderadamente la dinámica escolar como el desarrollo pedagógico, afectando a los diversos actores involucrados en el proceso educativo en la institución educativa estudiada.

En etnografía educativa, los múltiples enfoques disciplinarios que intervienen han provocado dudas, reflexiones y revisiones permanentes en torno a sus resquicios epistemológicos y teóricos (Bertely, 2000, p. 13).

La etnografía educativa permite identificar desde la vida cotidiana y desde el contexto del docente en su actuar directo en el aula lograr mejoras en las prácticas pedagógicas y contribuyendo a la transformación educativa.

Para el caso del trabajo etnográfico Bertely (1994) nos explica en retos metodológicos en etnografía de la educación, se reconoce el peso de las preconcepciones personales y teóricas, así como la presencia de algunas preguntas generales iniciales, pero se intenta controlar y explicitar los supuestos, reconceptualizándolos a partir de las situaciones estudiadas y los hallazgos construidos a lo largo del proceso de investigación. Sostendríamos que la etnografía educativa, como establece Corenstein (2001) en un sentido amplio:

Es un proceso heurístico, una forma de investigación cualitativa, que intenta describir, de manera detallada, profunda y analítica, y de interpretar las actividades, creencias compartidas, prácticas o procesos educativos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo o de la cultura (significados sociales), llevándose a cabo en el medio natural donde ocurren (dentro del aula, de la escuela, de la comunidad, del hogar) y que busca enmarcar los datos en un sistema cultural, político y social más amplio (p.4).

El aporte de la etnografía educativa en la investigación es de gran importancia para nuestro objeto de estudio, nos sirve de acuerdo con Martínez & Vázquez (2020) "en el análisis de los procesos de aprendizaje", en "las consecuencias intencionales y no

intencionales de las pautas observadas de interacción” y también para el estudio de “las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos; y desde luego en los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de formación de los menores” (p. 200)

### **Observación participante**

Entre varias técnicas en la etnografía están la observación participante, entrevista con informantes claves, las notas de campo, las grabaciones sonoras, las video fotografías, el análisis de documentos y artefactos, los cuestionarios abiertos, entre otras (González, 1996, p.15).

La observación participativa es la que le da sustento a esta investigación pues el observador llega a integrarse de tal forma en el grupo que pasa a ser un miembro más, lo cual le facilita su labor al poder interactuar libremente con los otros miembros del grupo como alguien que forma parte de la vida diaria (González , 1996, p.16), esto sucedió en nuestro caso objeto de estudio al ser una de las investigadoras parte de la comunidad donde se realizó en estudio y ambas inmersas en el campo de la educación intercultural. Se empleó la observación participante para identificar estas barreras de manera más efectiva. Para esto, fue necesario involucrarnos con el grupo de estudio dentro de la institución educativa, con el fin de interiorizar y analizar las prácticas más de cerca. Considerando que este tipo de observación en el trabajo de campo “implica la exhaustiva interacción entre el investigador y el informante del contexto de estos” (Piñeiro, 2015, p.82).

Para esto se realizó la observación participante a un docente de grupo, estas prácticas llevadas a cabo se contemplaron dentro del grupo multigrado que albergaba alumnos de primer grado y segundo grado. En número absolutos:

7 alumnos de primer grado.

9 alumnos de segundo grado.

Además, se aplicó la observación participante dentro de cuatro sesiones ordinarias de consejo técnico escolar (CTE) con las escuelas indígenas multigrado del sector en el periodo comprendido de julio 2024 a junio 2025.

Este método nos permitió alcanzar una comprensión más profunda e íntima. Todo esto tenía como propósito aclarar aquellas barreras de aprendizaje que impactan el proceso educativo tanto en el aula como fuera de ella, es decir, en el entorno escolar en general.

## **RESULTADOS**

### **Barreras de aprendizaje y participación el caso de la escuela primaria indígena multigrado en Sinaloa**

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar; sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las

comunidades, y por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. (Booth & Ainscow, 2015, p.44)

Desde el caso particular de estudio, para analizar las barreras presentes de la escuela multigrado, se tomó como base la clasificación propuesta por Covarrubias (2019). A partir de la observación y la experiencia adquirida en el contexto escolar, se identificaron diversas limitaciones. Se presentan una variación de condiciones particulares de la escuela multigrado del estudio, pero también, de acuerdo al conocimiento sobre las otras escuelas multigrado de la región, se presentan ciertos patrones comunes.

Entre las barreras observadas en el contexto educativo estudiado, se presentan de manera general aquellos relacionados con la infraestructura de aspecto ineficiente, además de la escasez de materiales y equipamientos requeridos para el desarrollo del trabajo educativo. Así como también, nos percatamos de una falta de capacitación docente orientada principalmente para el trabajo y la atención a grupos diversos, lo que representa un desafío adicional para el diseño e implementación de metodologías y estrategias pedagógicas pertinentes para el trabajo educativo.

En las barreras culturales podemos encontrar la atención a la diversidad, aspectos como la individualización frente a la inclusión, aspectos relacionados con el trabajo institucional y dentro del aula que deriva de situaciones de exclusión o prácticas pedagógicas inadecuadas para atender la heterogeneidad de los grupos.

En las barreras políticas se puede hablar de la falta de gestión adecuada para el funcionamiento de estas instituciones además de la administración que en muchos aspectos se encuentra dispersa, misma que provoca la poca atención a las carencias y necesidades que sufren estas instituciones escolares, agregando el poco acompañamiento a los docentes en su labor como profesores multigrado. Otras de las situaciones observadas, es la falta de personal docente, lo cual limita un mejor funcionamiento institucional de la escuela.

En las barreras prácticas, especialmente de accesibilidad se encuentran aspectos como una infraestructura deficiente, éstos se pueden observar en la institución educativa, así como dentro de las aulas, así mismo la carencia o deficiencias de los servicios básicos, falta de equipamiento y materiales didácticos para el trabajo pedagógico.

Por otro lado, las barreras didácticas se contemplan en el trabajo docente, estos en su mayoría son formados en representación de su trabajo para el manejo o atención de un solo grado. Ante esta situación, puede sumarse que para esta institución no existe una currícula propia para el trabajo educativo y el manejo de contenidos y actividades contemplados para la multigradación en las escuelas primarias.

Estas limitaciones, impiden a la escuela multigrado ofrecer una educación de calidad, dentro de esta institución no se tiene asegurada la permanencia y avance académico que se espera se tenga. Al igual que otras instituciones de este tipo, podemos observar las generalidades de toda escuela multigrado en la educación básica, como lo exponen Schmelkes & Águila (2019, p 16), algunos problemas que impiden ofrecer una educación de calidad tienen que ver con la mayor precariedad que existe en estas escuelas, así como la falta de servicios, conectividad y mobiliario. Otras de las cosas, es la falta de un modelo pedagógico, programas, materiales educativos, metodologías y formación para los docentes adecuados a una educación multigrado.

Basando la información obtenida, podemos diferenciar las distintas limitantes y sus tipos, expresados de la siguiente forma (tabla 4).

Tabla 4.  
Las barreras de aprendizaje y participación el caso de la escuela primaria indígena en Sinaloa

Barreras para el aprendizaje	Descripción de las limitantes observadas
Culturales	<p><b>Ideológicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ideas equivocadas acerca de la diversidad.</li> <li>● Desconocimiento sobre formas de trabajo educativo para atender en diversidad e inclusión.</li> <li>● Bajo interés por modificar prácticas que perjudican el proceso de aprendizaje de niñas y niños.</li> <li>● No reconocer que la diversidad es un elemento esencial que puede transformar la práctica educativa en el entorno de multigradación.</li> <li>● No se aprovecha la heterogeneidad del alumnado para trabajar con metodologías que puedan dar un giro inesperado a la práctica educativa.</li> </ul>
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestión inadecuada del centro educativo por parte de las autoridades educativas.</li> <li>● Falta de un modelo o marco curricular propio para el aula multigrado.</li> <li>● Rigidez en el aspecto administrativo.</li> <li>● Falta de un proyecto educativo que incorpore la atención a la diversidad y en educación inclusiva.</li> <li>● Falta de acompañamiento académico, tanto como técnico a los docentes.</li> <li>● No hay suficiente personal docente para atender en concordancia con el modelo de escuela unitaria que sustenta el país.</li> <li>● Ausencia de cursos, capacitación y asesorías a docentes para el trabajo multigrado.</li> <li>● Ausencia de políticas con sentido para la escuela multigrado.</li> <li>● Escasez de apoyos y recursos a la escuela.</li> <li>● Falta de una normativa que regule con sentido inclusivo.</li> </ul>
Prácticas	<p><b>Barreras didácticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se prioriza el trabajo diferenciado o individualizado.</li> <li>● Falta de trabajo en equipo y cooperación entre alumnos.</li> <li>● Desvinculación con los padres de familia.</li> <li>● Falta de una metodología adecuada para el trabajo diversificado.</li> <li>● Métodos de evaluación rigidez</li> <li>● Prácticas espontáneas que dificultan un seguimiento de los aprendizajes.</li> <li>● Falta de una enseñanza flexible.</li> <li>● Falta de una currícula propia</li> <li>● Separación del alumnado de acuerdo a sus avances.</li> </ul> <p><b>Barreras de accesibilidad</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>● Acceso a servicios básicos adecuados.</li><li>● Ineficiente infraestructura</li><li>● Falta de recursos y materiales para el trabajo educativo.</li><li>● Ausencia de recursos tecnológicos.</li><li>● Espacio adecuado para la recreación.</li><li>● Carencia de mobiliario</li></ul>
--	--

Fuente: Construcción personal, con base en Covarrubias (2019), propuesta de clasificación de barreras del aprendizaje y participación.

La escuela primaria indígena contemplada en este estudio, independientemente de las particularidades contextuales y realidades educativas propias de cada comunidad, opera bajo condiciones que obstaculizan tanto el desarrollo académico como la práctica docente, tanto a nivel institucional como en el aula. Es evidente que en su mayoría estas escuelas enfrentan una realidad marcada por carencias materiales, pedagógicas y de apoyo institucional.

En las precarias condiciones materiales de trabajo y sin una orientación pedagógica y metodológica para el trabajo en el aula multigrado, los docentes enfrentan serias limitaciones para conducir procesos tendientes al logro de aprendizajes de niñas y niños (González, 2022, p.108).

### ***Barreras culturales y prácticas: entre la individualización y la inclusión***

Una de las principales limitaciones que enfrenta la escuela multigrado tiene que ver con el aspecto sociocultural y las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad. Dentro de estos aspectos podemos incluir metodologías inadecuadas para el trabajo en aulas multigrado, a su vez el docente se enfrenta no solo a problemáticas de gestión y administración que debe resolver, sino debe adaptarse a las condiciones de la escuela y el aula, entre estos se encuentra al trabajo sin equipamiento suficiente al igual que material necesario para aplicar aspectos didácticos con su grupo a cargo.

En la práctica observada, ante la diversidad presente en clases y en el aula, era probable que la mayoría del tiempo el docente optará por una respuesta pedagógica basada en la individualización o diferenciación. Esta práctica, probablemente desde el desconocimiento del docente, provoca a mediano o largo plazo efectos contraproducentes debido a que la atención centrada solamente en unos pocos estudiantes, percibidos como fuera de la normatividad, provocaba en una nula o poca interacción entre los alumnos, lo que deriva en un aislamiento de ciertos alumnos con el grupo.

Estas prácticas basadas en la individualización tienden a reforzar ideas y etiquetas que asocian o vinculan al alumno con necesidades educativas especiales, particularmente en aquellos que presentan pocos avances en sus aprendizajes, independientemente si existe un diagnóstico que haya sido formalizado por algún especialista.

Este tipo de prácticas, que de cierta manera podrían ser con buena intención, contradicen de cierta forma los principios fundamentales de la educación, particularmente en aulas multigrado, donde la heterogeneidad debería ser considerada como una oportunidad pedagógica y no como una dificultad. De acuerdo con Booth & Ainscow (2015), muchas veces las respuestas estereotipadas a las dificultades educativas se traducen en la separación del alumnado, el diseño de un currículum diferenciado e

individualizados, y una mayor intervención de asistentes educativos. Estas prácticas lejos de fomentar la inclusión, pueden limitar las interacciones sociales del estudiante, tanto con sus compañeros como los adultos, afectando su desarrollo integral (p.45).

Por consiguiente, estos dos autores afirman que una verdadera inclusión debe construirse a partir de todas aquellas acciones que incrementan la capacidad del centro escolar para responder a la diversidad del alumnado, valorando a cada estudiante por igual (Booth & Ainscow, 2015, p.48).

El aula multigrado no debe representar un problema en su composición heterogénea, sino que este espacio representa un espacio propicio para la implementación y consolidación de prácticas más inclusivas, donde factores como la interacción entre los alumnos, la cooperación y el respeto sea la base del proceso de enseñanza aprendizaje.

### **La práctica docente en el aula multigrado: desafíos y barreras en contextos de diversidad cultural**

En las instituciones de organización multigrado es muy común encontrar a un número reducido de docentes, la mayoría de las escuelas primarias indígenas de la región que trabajan bajo esta organización, es común observar que el personal docente oscila entre 2 o cinco profesores.

Entre los profesores que se encuentran presentando sus servicios en la institución con esta característica, uno de ellos tiene que asumir, además de sus responsabilidades pedagógicas, la función de director de la institución. En las escuelas multigrado los docentes realizan funciones pedagógicas y administrativas, dado que en ellas no existe un director exclusivo. Dentro de la normatividad existente, solo se asigna un director cuando en la escuela existen seis grupos (Schmelkes & Águila, 2019, p. 78). Esto es una realidad que enfrenta el docente en la escuela multigrado, porque es común que el docente que asuma la dirección de la institución también tenga a su cargo uno o más grupos escolares.

En el caso particular de la institución estudiada, el profesor a cargo de la dirección de la escuela también tenía un grupo a su cargo, que era primero y segundo. La situación en la que se encontraba, limitaba el tiempo que se tenía que dedicar a la planeación de las actividades escolares, el motivo es que parte de su la jornada laboral inevitablemente se veía absorbida por algunos factores como lo eran aspectos organizativos, administrativos, además de la gestión de los recursos de la escuela, a sí mismo, la atención que debía dedicar a ciertos eventos escolares y la atención a reuniones y requerimientos administrativos establecidos por las autoridades educativas.

Generalmente, en las escuelas multigrado, los docentes son responsables, entre otras cosas de planear, organizar y ejecutar los procesos de enseñanza que derivan del currículo y de las condiciones sociales, culturales y lingüísticas de cada comunidad, así como de ejecutar las acciones correspondientes a la gestión y dirección de la escuela, además de ser el vínculo con los padres de familia y con la comunidad en general (Mejoredu, 2024, p.104).

De hecho, es muy frecuente encontrar en estas escuelas que el número de grupos existentes supere al número de docentes disponibles, lo que obliga a adoptar estrategias didácticas flexibles y adaptativas. Tal vez por ello, existe la necesidad de que el docente esté en proceso de actualización constante en concordancia a las aulas multigrado de una

manera que permanezca contextualizado y respondiendo constantemente a esta realidad (González, 2022, p.101).

Bajo esa perspectiva, la práctica docente dentro de las escuelas multigrado puede resultar de un alto valor pedagógico debido a la diversidad de alumnos. Pero existen otros factores que limitan esta práctica, como sabemos, son aquellas barreras de carácter cultural, político y práctico las que representan verdaderos desafíos. El profesor ya no debe solamente por el trabajo pedagógico dentro del aula, sino que también ahora debe adaptarse y enfrentar las problemáticas que limitan el proceso educativo. En las precarias condiciones materiales de trabajo y sin una orientación pedagógica y metodológica para el trabajo en el aula multigrado, los docentes se enfrentan a serias limitaciones para conducir procesos tendientes al logro de aprendizajes de niñas y niños (González, 2022, p.108).

Basándonos en la clasificación de Covarrubias Pizarro (2019), específicamente en las barreras prácticas, hacemos una mención de las principales barreras observadas en la institución educativa del estudio de caso. Retomamos las barreras de accesibilidad y las barreras didácticas. (tabla 5).

Tabla 5.  
Barreras prácticas el caso particular de la escuela primaria indígena multigrado en Sinaloa.

Barreras prácticas	
Barreras de accesibilidad	Barreras didácticas
Acceso a servicios básicos adecuados. Ineficiente infraestructura Falta de recursos y materiales para el trabajo educativo. Ausencia de recursos tecnológicos. Espacio adecuado para la recreación. Carencia de mobiliario	Se prioriza el trabajo diferenciado o individualizado. Falta de trabajo en equipo y cooperación entre alumnos. Desvinculación con los padres de familia. Falta de una metodología adecuada para el trabajo diversificado. Métodos de evaluación rigidez Prácticas espontáneas que dificultan un seguimiento de los aprendizajes. Falta de una enseñanza flexible. Falta de una currícula propia Separación del alumnado de acuerdo a sus avances.

Fuente: Construcción personal, con base en la Covarrubias (2019), propuestas de clasificación de barreras del aprendizaje y participación.

Una de las limitantes que podemos observar a simple vista en esta escuela, era inevitablemente la carencia de sus servicios básicos, y de acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu 2024), los servicios básicos comprenden “la infraestructura necesaria que le permite a las niñas y los niños a acceder en condiciones básicas de higiene en las escuelas: electricidad, agua potable, sanitarios y servicio de lavado de manos.

Los recursos y materiales también son esenciales para una calidad de los aprendizajes. Una escuela disponible no se remite únicamente a la existencia de cuatro servicios básicos, también es indispensable que disponga de otros recursos que mejoren su operación, tales como equipamiento que permita a estudiantes a acceder a tecnologías de la información, el mejoramiento de la movilidad interior del plantel para las personas con discapacidad y facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje (Mejoredu, 2024, p. 101).

Otra de las adversidades que se pueden contemplar en el estudio de la práctica docente cotidiana en esta escuela y en el aula multigrado, tiene que verse desde la realidad particular de la institución educativa, es la falta de acompañamiento y asesoramiento a los docentes. Esto, puede que no sea un caso aislado, ya que analizando aspectos como la gestión y administración de las escuelas de organización multigrado, podemos encontrar que en México, los maestros son formados en su mayoría para el manejo y el trabajo con grupos de un solo grado, y, cuando se enfrentan a la realidad de un aula multigrado, esto le genera grandes dificultades en su práctica cotidiana, porque dentro de sus capacidades formativas no se encuentra exactamente la coordinación del trabajo con dos grupos o más en un mismo espacio-tiempo.

Formados en representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, los maestros en la situación del multigrado parecen tendencialmente inclinados a percibir los grados por separado, mientras libran una ardua batalla, pocas veces exitosa, por coordinar las actividades en conjunto (Ezpeleta, 1997, p. 106).

En consecuencia, la mayoría de las veces el docente opta por una visión de trabajo más individualizada, cuando lo importante en un aula multigrado es resaltar la variabilidad diversa que existe en el grupo, se necesita una perspectiva más integral. Si el docente en su práctica pedagógica contempla la diversidad como un elemento esencial, esta puede resultar en como lo explica González (2022), en muchos procesos formativos en el desarrollo de competencias que atiendan a la diversidad cultural (p.107).

Este es el desafío al que se enfrenta el docente cuando se encuentra en el salón de clases. Muchos consideramos a la práctica educativa como algo sencillo, pero una vez que el docente se encuentra en el contexto real del aula, este debe asegurarse en instruir de manera adecuada. Educar en las diferencias, es una respuesta positiva, cada alumno y alumna es distinto, posee una forma de expresarse, comportarse y adquirir aprendizajes y aplicarlos. Por ello, cada docente que se enfrenta al aula multigrado, debería de empezar a valorar los aspectos diversos de sus alumnos, así la práctica educativa evoluciona a una más inclusiva, cooperativa y respetuosa con todas y todos los actores involucrados en el proceso.

Pero esto, no siempre es fácil, porque [...], las dificultades que caracterizan la praxis en aula multigrado tienen un elemento fundamental y es precisamente la autonomía del aprendizaje de los estudiantes que forman parte de estos ambientes de aprendizaje y que están caracterizados por aspectos que los diferencian, tales como, la edad, necesidades e intereses bajo la responsabilidad de un solo docente que debe atender diferentes exigencias curriculares (González, 2022, p.100).

### **Discusión**

En la actualidad la práctica y el estudio específico del contexto escolar, de conformidad al reciente modelo educativo de la nueva escuela mexicana ha orientado a las instituciones educativas a focalizar las prácticas educativas en el ambiente comunitario en donde se

encuentran ubicadas, prestando atención a los componentes que puedan resultar de algo esencial para reforzar los aprendizajes de los educados. Sin embargo, dada las condiciones en que la práctica docente se ve realizada dentro de la institución, se puede considerar que la dentro de la normatividad existente aún no se asimila el valor pedagógico del aspecto sociocultural.

Los actores involucrados en el proceso educativo se enfrentan y adaptan a las limitantes, el contexto presenta un reto mismo. Por ello, se necesita un cambio de paradigma en la práctica educativa, porque la escuela en su total forma representa un carácter intrínsecamente heterogéneo, y dentro de su estructura independientemente de sus deficiencias, representa una diversidad, misma que se intensifica, ya que en la escuela conviven en un mismo espacio-tiempo alumnas y alumnos con diferentes pensares, sentires, edades y trayectorias escolares. En el aula multigrado, esta confluencia genera un entorno único, donde se entrecruzan múltiples experiencias de vida y aprendizajes (Mejoredu, 2022. p.14)

No podemos afirmar que la institución de educación primaria indígena esté contemplando grandes cambios en su estructura y currículum educativo. Una de las dificultades más evidentes que se pudo observar es que la escuela enfrenta la ausencia de una infraestructura apropiada que posibilite a los niños y niñas de la comunidad alcanzar una satisfactoria vivencia educativa.

Las necesidades que enfrenta la escuela se pueden vincular también, a problemas presentes en el contexto o entorno en el que se encuentra ubicada, estos inconvenientes tienen que ver con problemas en la electricidad, dificultades con el agua y otros aspectos que tiene que ver con la vinculación de la escuela con padres de familia.

Por otro lado, los profesores a menudo experimentan dificultades debido a la escasez de recursos pedagógicos apropiados para la instrucción, principalmente, libros de texto o contenido en lengua originaria que se habla en la región, así también la falta de equipamientos, acceso a tecnologías (TICs) y material didáctico para el trabajo en el aula.

Asimismo, es importante también reconocer que esta institución continúa operando a pesar de enfrentar múltiples desafíos, esta escuela indígena multigrado al igual que otras instituciones de la región poseen un potencial formativo, que tiene que ver con la variabilidad del alumnado al que atiende, y, esta diversidad, desde la práctica educativa merece ser comprendida y fortalecida desde una perspectiva inclusiva y más contextualizada.

Sabemos que “las escuelas multigrado presentan muchas limitaciones, pero no todo son desventajas: al estar dentro de comunidades pequeñas, existe un mayor compromiso por parte de los padres, además de que la figura del docente es bien valorada y respetada” (Magaña, 2025:55)

La escuela multigrado a pesar de enfrentar todas estas condiciones, poseen un importante valor pedagógico, porque lejos de presentar una deficiencia y una carga para el sistema educativo, esta modalidad se encuentra en constante funcionamiento ofreciendo oportunidades educativas para alumnos provenientes de comunidades rurales e indígenas en todo el país.

Como menciona (2025):

Tener una matrícula baja (pocos alumnos), permite tener mayor control del grupo y brindar una atención más personalizada haciendo uso de diversas estrategias de

organización. La constante interacción entre los alumnos de diversas edades y grados, propician situaciones de aprendizaje e interacción, además de que permite la retroalimentación constante al estar expuestos a múltiples aprendizajes no exclusivos de su grado. Son espacios de socialización y aportan en gran medida al desarrollo de los pueblos (p. 55).

Es importante destacar que en la escuela multigrado el docente sigue esforzándose, y es tal vez por ellos que su rol en estas instituciones es fundamental, ya que la práctica docente en estas instituciones necesita una práctica flexible, creativa y profundamente contextualizada, que influye directamente en la formación de las y los estudiantes.

### **Conclusión**

En México, existe un contraste entre una escuela unigrado y multigrado, las unigrado son instituciones educativas conocidas como escuelas de organización completa, es decir, aquellas instituciones que ofrecen todos los grados de un nivel educativo de 1º a 6º grado con al menos un docente a cargo de cada grupo, y están ubicadas principalmente en zonas rurales. A diferencia encontramos las escuelas multigrado, como nos refiere Mejoredu (2022a) “un mismo docente atiende simultáneamente a estudiantes de dos o más grados educativos dentro de una misma aula”, incluso a veces un mismo docente atiende dos o más grupos de distintos grados y la vez tiene funciones de director o administrador de la escuela. Estas escuelas Multigrado, sufren de una alta o muy alta marginación, dentro de servicios de educación básica general, indígena y comunitaria. La mayoría suele pertenecer al sistema público, localizarse en zonas rurales, comunidades indígenas, áreas marginadas o regiones receptoras de población migrante (Schmelkes & Águila, 2019, p.41).

Analizadas las barreras, retos y contrastes en la práctica docente, en específico en una escuela multigrado indígena con diversidad de niñas y niños, se pudo observar entre las barreras culturales, aspectos como la individualización frente a la inclusión, el trabajo institucional y dentro del aula, lo que deriva situaciones de exclusión o prácticas pedagógicas inadecuadas para atender la heterogeneidad de los grupos.

Entre las barreras políticas, se configura la falta de gestión adecuada para el funcionamiento de estas instituciones, la administración dispersa en muchos aspectos como lo es la atención a las carencias y necesidades que sufren estas instituciones escolares, agregando el escaso acompañamiento a los docentes en su labor como profesores multigrado. La falta de personal docente es evidente, lo cual limita un mejor funcionamiento institucional de la escuela.

En las barreras prácticas, especialmente de accesibilidad se da la infraestructura deficiente, dentro y fuera de las aulas, la carencia y deficiencia de los servicios básicos entre ellos el agua, falta de equipamiento y materiales didácticos para el trabajo pedagógico.

Por otro lado, las barreras didácticas se contemplan en el trabajo docente, en su mayoría son formados en representación de su trabajo para la atención de un solo grado o para trabajar en escuelas unigrado, y no son formados en la lengua originaria -indígena- de los estudiantes, ante esta situación puede sumarse que en estas instituciones no existe

una currícula propia para el trabajo educativo y el manejo de contenidos y actividades contemplados para la multigradación en las escuelas primarias.

Las principales limitaciones y retos a los que se enfrentan los docentes en la escuela multigrado también se incluyen el aspecto sociocultural y las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad, entre estos aspectos podemos incluir metodologías inadecuadas para el trabajo en aulas multigrado, problemáticas de gestión y administración que debe resolver los docentes, necesidad de adaptación a las condiciones de la escuela y el aula, entre estas últimas está el trabajo sin equipamiento y material necesario para aplicar aspectos didácticos con sus grupos a cargo.

En suma, basando la información obtenida, y la experiencia docente podemos diferenciar las limitaciones, expresadas en distintas barreras, en atención a la diversidad, la individualización frente a la inclusión, el trabajo institucional y situaciones de exclusión en el aula. Así los retos para el desarrollo del trabajo educativo están la necesidad de capacitación docente orientada principalmente para el trabajo y la atención a grupos diversos, siendo un desafío adicional el diseño e implementación de metodologías y estrategias pedagógicas pertinentes relacionadas con la infraestructura de aspecto ineficiente, además de la escasez de materiales y equipamientos.

Las escuelas Multigrado son parte esencial del sistema educativo, en educación primaria indígenas de la zona 102 en El Fuerte, Sinaloa, México., la mayoría de las escuelas primarias indígenas son de organización multigrado, la existencia de estas no debe de representar algo erróneo en educación básica, sino como algo que debe mejorar porque dentro de estas instituciones se encuentra la alternativa y la valiosa atención a la diversidad.

La escuela primaria indígena contemplada en este estudio, localizada en la comunidad indígena de La línea, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, independientemente de las particularidades contextuales y realidades educativas propias de cada comunidad, opera bajo condiciones que obstaculizan tanto el desarrollo académico como la práctica docente, tanto a nivel institucional como en el aula. Las limitantes impiden a la escuela multigrado ofrecer una educación de calidad, no se cumple con lo establecido en la constitución política mexicana principalmente en su artículo 3º que comprende el derecho humano a la educación y la obligación para el estado mexicano de garantizar el acceso efectivo a la educación a través de las diferentes instituciones que integran el sistema educativo nacional. Entre otros derechos se debe “asegurar que todas las niñas, niños y adolescentes reciban una educación de calidad”.

De igual forma no se cumple con la Ley General de Educación (2019), esta ley en México fundamenta entre otros derechos, en específico sobre “escuela multigrado”, entre otros el artículo 43 nos indica “corresponde a las autoridades educativas llevar a cabo las acciones necesarias para que el modelo multigrado funcione bajo condiciones óptimas, a fin de garantizar una educación de calidad para las y los estudiantes”. Por lo anteriormente citado, si no se cumple la Ley, no se tiene asegurada la permanencia y avance académico esperado de las niñas y niños, aun así los docentes realizan sus prácticas docentes, enfrentan las barreras de aprendizaje, se adaptan y enfrentan los problemas de infraestructura, gestión, equipamiento, materiales, la falta de un currículo propio y de formación, para atender en equidad, excelencia, inclusión y en contexto de diversidad social, cultural, lingüística y etaria de acuerdo a sus posibilidades.

Por los hallazgos encontrados proponemos que estas instituciones al igual que muchas otras podrían desarrollar su potencial si trabajan en superar aquellas barreras que limitan su funcionamiento adecuado, reconocen que es posible transformar su condición para que todos los actores involucrados en el proceso educativo puedan gozar de buenas condiciones y de un servicio educativo de calidad.

Es necesario que el docente esté en constante preparación, y que el acompañamiento académico y técnico sea una realidad que pueda ayudar a transformar las prácticas pedagógicas, orientadas hacia un enfoque más inclusivo. Dentro de la normatividad escolar, el currículo y la organización escolar deberían de ser adaptados hacia este mismo enfoque, para que las alumnas y los alumnos, independientemente de sus edades, capacidades, origen étnico, lengua, trayectoria académica pueda aprender, sean atendido y participen en condiciones de equidad.

**Conflictos de interés:** La autora declara no tener conflictos de interés.

**Fuentes de Financiamiento:** Ninguna declarada.

### Referencias

- Atilano, M. P. (2009). Las prácticas y saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrado [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.  
[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/1765-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1765-F.pdf)
- Badia, A. (2019). La práctica educativa fundamentada. Definición, características e implicaciones para la mejora y la innovación educativa. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33564.95362>
- Bertely, B. M. (1994). Retos metodológicos en etnografía de la educación. Colección Pedagógica Universitaria, (25-26), pp. 31-46.  
[https://www.uv.mx/cpue/coleccion/no\\_2526\\_coleccion.html](https://www.uv.mx/cpue/coleccion/no_2526_coleccion.html)
- Bertely, B. M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Colección Maestros y enseñanza núm. 6. Paidós.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM.  
<https://cursos.panaaceea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>
- Martínez, E. & Vázquez, M. A. (2020). Importancia de la etnografía educativa en contextos multiculturales. Niñez indígena migrante en la ciudad de Puebla, *Cademo De Letras*, (36), 197-221.  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cademodeletras/article/view/18062/11487>
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:734562c8-c0e2-4566-8700-b80784f582d9/re35216-pdf.pdf>

La escuela multigrado y la práctica docente en entornos de diversidad cultural

- Corenstein, Z. M. (2001) Un repaso de la etnografía educativa en México hoy. [En línea] Educación Física y Ciencia, 5. pp. 55-67. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.92/pr.92.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.92/pr.92.pdf)
- Covarrubias, P. P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. [https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04\\_2\\_05\\_Covarrubias.pdf](https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.P.E.U.M.], (1917). Diario Oficial de la Federación, publicado [D.O.F.], 15 de marzo de 2025, México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE). (2025). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025, SEP, Ciudad de México. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2024\\_2025\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf)
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 15, 101–120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- González, P. G. (1996). *El Método Etnográfico en la educación*, [Tesis digitales de licenciatura], Dirección General de Bibliotecas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, V. L. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado: el reto de la educación rural. *Revista Venezolana de Investigación*, vol.2, 76-85. [http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis\\_educativa/article/viewFile/9979/643](http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/viewFile/9979/643)
- González, V. L. E. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 85-100. Epub 22 de noviembre de 2022. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645>
- Leyva, B. Y., & Santamaría, B. M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México En Schmelkes, S & Águila, G. (Coords.), *La educación Multigrado en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (pp. 121-137).
- Ley General de Educación, [L.G.E.]. (2019). Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 07 de junio de 2024, México).
- Magaña, S. M. (2025). Los bajos resultados de aprendizaje de la escuela multigrado en México. *Revista Neuronum*, 11(1), 50-64, <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/546>
- Mejoredu (2022a). Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 1(10). Ciudad de México.
- Mejoredu (2022b). Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad. Intervención Formativa. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Commented [WA1]: SI ES TESIS VA EN CORCHETE EL TITULO OBTENIDO

Commented [2]: Da error

Commented [AC3R2]: Este link marca error porque la plataforma en la que se encuentra el documento esta en actualización. Pero sí existe.

Commented [WA4R2]: DEBE BUSCARSE UN ENLACE QUE VALDIE O ELIMINAR LA CITA Y REFERENCIA

Caro y Yocupicio (2026)

- Mejoredu (2024). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México Edición 2024: cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Murillo, F. J. & Martínez, G C. (2010) Investigación etnográfica. Madrid: UAM. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/l\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/l_Etnografica_Trabajo.pdf)
- Martínez, Z. L. (2023). Políticas educativas para escuelas primarias multigrado en México: relegadas por la educación graduada. *Revista Iberoamericana De Educación*, 91(1), 99–113. <https://doi.org/10.35362/rie9115582>
- Piñeiro, A. E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*. Especial 1, 80–89. <https://ruc.udc.es/rest/api/core/bitstreams/a472e1b7-ac4a-4803-a32b-c1c8db576ce7/content>
- Schmelkes, S., & Águila, G. (2019). (Coords.). *La educación Multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2023). ¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? [Infografía]. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324\\_s2\\_Infografia\\_BAP.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_s2_Infografia_BAP.pdf)
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2024). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar ciclo escolar 2025-2026. Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. USICAM- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, [http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm\\_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco\\_EB.pdf](http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf)
- SEP. Secretaria de Educación Pública (s.f). Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), Consulta de escuelas. <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>