



LAS ESCUELAS MULTIGRADO AL CENTRO, EVIDENCIA DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA

Mariana Elizabeth Castro

Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos
Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Lenin Bruno Priego Vázquez

Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos, Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Cristina Perales Franco

Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos, Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Área temática: Educación, desigualdad social e inclusión.

Línea temática: Equidad y derecho a la educación.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

Se presentan los principales hallazgos de la Evaluación de la política de educación multigrado realizada por el INEE, la cual valora las acciones educativas del Estado mexicano para atender a las comunidades rurales aisladas, con el fin de formular recomendaciones que contribuyan a garantizar el cumplimiento progresivo del derecho a la educación de la niñez que habita en estas localidades. Dichos hallazgos se basan en un análisis de diseño e implementación de la política educativa a partir de una metodología de evaluación mixta, que incluyó el análisis de indicadores educativos e información cualitativa derivada de entrevistas a nivel federal, estatal y escolar. La evaluación evidencia la relevancia de estas escuelas para el sistema educativo mexicano, así como la vulneración del derecho a la educación de sus estudiantes, ya que existe inequidad en la oferta educativa para niñas, niños y adolescentes en zonas rurales, la cual se expresa en condiciones insuficientes para garantizar el acceso, la permanencia escolar y los logros de aprendizaje. Por ello, la evaluación pone al centro las escuelas multigrado, las cuales generalmente se ubican en la periferia y en los márgenes de la política educativa, y manifiesta la urgente necesidad de atender de manera sustancial, la situación de desigualdad, mediante una política integral que sea pertinente para el medio rural, que resalte las bondades de la educación multigrado como alternativa pedagógica y que considere una oferta educativa basada en las características de distintos territorios y contextos culturales.

Palabras clave: Equidad educativa, escuelas multigrado, política educativa, evaluación de la política educativa, desigualdad educativa.

Introducción

La presente ponencia desarrolla hallazgos centrales de la Evaluación de la política de educación multigrado (INEE, en prensa) realizada por la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos del INEE con el apoyo de la Universidad Iberoamericana y la Red de Investigación en Educación Rural (INEE, en prensa), que valora las acciones educativas del Estado mexicano para atender a las comunidades rurales dispersas, con el fin de formular recomendaciones que contribuyan a garantizar el cumplimiento progresivo del derecho a la educación de la niñez que habita en estas localidades.

En el ciclo escolar 2016-2017, de las más de 225 mil escuelas de educación básica en México, 73 689 (32.6%) eran multigrado; tenían este tipo de organización escolar 43.2% (42 105) de las escuelas primarias, 28.3% (25 194) de los preescolares y 16.3% (6 390) de las secundarias. Del total de escuelas multigrado de educación básica, 47% son generales (preescolares y primarias), 32% son comunitarias (en los tres niveles de educación básica), 16% indígenas (preescolares y primarias) y 5% telesecundarias; sus estudiantes representan 6.9% (1 778 492) de la matrícula total de educación básica (25 780 693) (INEE, 2018b).

En las escuelas multigrado los docentes atienden a estudiantes de distintos grados, edades y niveles de aprendizaje en una misma aula. Además, realizan simultáneamente, actividades directivas y administrativas. Las comunidades, por su parte, apoyan de forma sustancial el sostenimiento y gestión del servicio educativo. Estas escuelas se encuentran predominantemente en pequeñas localidades rurales aisladas, con altos grados de marginación. La Secretaría de Educación Pública (SEP) se encarga de las escuelas en las localidades con mayor población, mientras que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ofrece educación comunitaria en las localidades más pequeñas y dispersas del país.

La educación de NNA de zonas rurales está caracterizada por ser inequitativa, insuficiente y escasamente pertinente, debido a que sus estudiantes sufren diversas desventajas y desarrollan trayectorias educativas desiguales y excluyentes. En general, estos estudiantes abandonan más la escuela, concluyen la educación básica en menor proporción y obtienen logros de aprendizaje menores; por ejemplo, Planea 2018 señala que los estudiantes de primarias multigrado, principalmente los de escuelas indígenas, obtienen puntajes más bajos en lenguaje y comunicación, así como en matemáticas.

Además, si bien han existido importantes esfuerzos realizados por el Estado mexicano por alcanzar la cobertura universal en educación básica, todavía existen niñas, niños y adolescentes (NNA) que no asisten a la escuela, especialmente en las zonas rurales. En esta situación se encuentra 26.6% de los niños y niñas que están en edad de cursar preescolar, 1.7% de los que deberían estar estudiando la educación primaria y 9.4% en edad de estudiar secundaria (UNICEF, 2016).

Las investigaciones previas sobre las escuelas multigrado realizadas en México (p.e. Arteaga, 2011; Ezpeleta, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000; Juárez, Vargas y Vera, 2015; Rosas 2003, 2006) se han centrado en la escuela como unidad de análisis y en la complejidad del trabajo docente y la articulación curricular; asimismo,

estudios y evaluaciones sobre la temática han prestado atención a programas o propuestas educativas específicas (CONEVAL, 2012). Bajo este marco, la evaluación realizada por el INEE contribuye al estudio y comprensión, desde la perspectiva de las políticas públicas con enfoque de derechos, de los diferentes procesos que atraviesan las acciones educativas que tienen lugar en las escuelas multigrado. Debido a que la política educativa de la SEP no contempla un trato diferenciado para estas escuelas, la evaluación tuvo que considerar el complejo entramado de las acciones públicas en educación básica; así como las acciones específicas del CONAFE, que sí cuenta con un modelo educativo de organización multigrado, operado mediante el Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria (PEIBC).

Desarrollo

La evaluación se desarrolló bajo la perspectiva de políticas públicas con enfoque de derechos. Dicha perspectiva concibe a la política educativa como el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo. Estas políticas crean marcos legales de actuación y suponen ideas y valores establecidas en un programa político e ideológico que expresa los principios pedagógicos de un país, fija los objetivos de éste y los procedimientos necesarios para alcanzarlos (INEE, 2015).

El funcionamiento de un sistema educativo implica, en este sentido, políticas explícitas diseñadas para gestionar el cambio o para producir cierto equilibrio del sistema, así como políticas implícitas que resultan de los actos de omisión en atender o cambiar ciertos aspectos del sistema, los cuales con frecuencia equivalen a una decisión de mantener un estado presente de las cosas (Zorrilla y Villalever, 2003).

Por otra parte, el Estado es el principal titular de obligaciones para promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos. La educación se sitúa en el centro de la realización plena de todos los derechos, por lo que guarda una relación de interdependencia con otros derechos humanos fundamentales (CDESC, 1999). Bajo este marco, el Estado debe garantizar la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2017).

El derecho a la educación implica tres dimensiones básicas: 1) El **acceso** a posibilidades reales de disponer de una oferta educativa de calidad, especialmente para aquellos que enfrentan condiciones desfavorables; 2) La **permanencia** en la escuela, que implica trayectorias escolares sin rezago y un egreso oportuno, en condiciones que respondan a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales diversos y, 3) El logro de aprendizajes relevantes, lo cual, guarda relación con el derecho a recibir educación pertinente, aceptable y culturalmente adecuada (INEE, 2015b).

Ahora bien, para garantizar el derecho a la educación, es necesario considerar que, si bien las escuelas pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, las acciones en este ámbito no son suficientes debido a la desigualdad social de los escenarios y contextos en los que éstas se ubican, así como a la compleja arquitectura institucional del sistema educativo, de sus políticas y procesos; aspectos que pueden fomentar o impedir el mejoramiento de la calidad educativa.

Bajo este marco, la evaluación concibe a las escuelas multigrado como parte del servicio educativo público de educación básica, que se ofrece a la niñez que vive en comunidades rurales, en condiciones de pobreza, aislamiento y marginación. En este sentido, se analizó la problemática a partir de tres dimensiones básicas:

1. Dimensión pedagógica-didáctica: refiere al proceso de enseñanza que promueve la figura docente, para propiciar el aprendizaje de los contenidos educativos por parte de estudiantes con diferentes edades, grados, niveles de aprendizaje y diversidad, en un mismo tiempo y lugar. Este proceso incluye la adecuación curricular de diferentes programas de estudio, el desarrollo de dinámicas de organización de clase por grados, ciclos, proyectos, temas comunes, tutorías, etcétera; y una evaluación ajustada a la práctica pedagógica.
2. Dimensión institucional-organizacional: refiere a la gestión escolar que realizan las figuras docentes, las cuales son responsables de las actividades de enseñanza, directivas y administrativas. En las escuelas multigrado, la función directiva, generalmente, está a cargo de una figura docente, quien es responsable, además de las actividades pedagógicas y de actividades de gestión escolar. La comunidad educativa, por su parte, participa en el sostenimiento del servicio educativo, especialmente a través de la aportación de cuotas escolares, dotación de espacios, construcción y mantenimiento de la escuela, alojamiento y alimentación de las figuras docentes y/o la contraloría social de los programas federales que benefician a estas escuelas.
3. Dimensión contextual: refiere a las condiciones demográficas y socioeconómicas de las zonas en las que se ubican las escuelas multigrado, las cuales se encuentran, en su mayoría, en contextos rurales, localidades de menos de 2 500 habitantes, con altos niveles de marginación social, aislamiento y dispersión.

Estas tres dimensiones son fundamentales para configurar el hecho educativo en las escuelas multigrado, debido a que la práctica de enseñanza-aprendizaje se encuentra situada en una escuela con una organización escolar y un contexto que condicionan, en gran medida, las prácticas de enseñanza, y los ambientes y logros de aprendizaje de los estudiantes que habitan en zonas rurales.

En síntesis, la evaluación valora el cumplimiento del derecho a la educación de los NNA que habitan en comunidades rurales, considerando a las escuelas multigrado como un servicio educativo con su propia relevancia y necesidades específicas, las cuales son atravesadas por las acciones y problemáticas del sistema

educativo mexicano. Debido a que la evaluación optó por una visión integral sobre la política educativa, tuvo como objetivo general valorar las intervenciones públicas de atención a la educación multigrado del tipo básica, considerando la coherencia, coordinación inter e intra institucional, articulación, equidad, adaptabilidad, suficiencia y pertinencia en los niveles macro, meso y micro de su diseño e implementación. Éstos fueron utilizados como niveles de análisis y son definidos de la siguiente manera:

1. El de la macro política, en el que se indaga sobre el diseño o “arquitectura” de la política educativa y programas en cuestión.
2. El de la meso política, en el que se indaga sobre los procesos de adaptación regional de la política federal, los problemas de operación, así como la existencia de acciones públicas locales.
3. El de la micro implementación, que se enfoca en la puesta en marcha y adaptación de las acciones educativas, sus efectos y resultados en las escuelas.

En cada nivel se consideraron, tres ejes de análisis: pedagógico (currículo, materiales y prácticas educativas), de gestión escolar (gestión escolar, acompañamiento y supervisión e infraestructura y equipamiento) y formación docente (o condiciones de prestación del servicio en el caso del CONAFE, formación inicial y formación continua). Cada dimensión fue valorada mediante diferentes criterios de evaluación (pertinencia y equidad, suficiencia, oportunidad y eficacia, articulación, coordinación, coherencia y adaptabilidad) en base al Modelo de evaluación de políticas y programas educativos del INEE (2015).

La evaluación se realizó desde una perspectiva mixta; se llevó a cabo un análisis de indicadores educativos, la construcción de una tipología de escuelas multigrado, un análisis documental del marco normativo y de los instrumentos de política correspondientes. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas con funcionarios federales de las áreas sustantivas de la SEP y del CONAFE y se desarrollaron estudios de caso en siete entidades federativas —Chiapas, Durango, Guanajuato, San Luis Potosí, Sinaloa, Veracruz y Yucatán—, con base en la realización de ciento veintidós entrevistas a funcionarios, figuras de supervisión y acompañamiento, docentes y padres familia de treinta y un escuelas multigrado.

Los hallazgos principales destacan que las escuelas multigrado son sumamente importantes en la provisión del servicio educativo en México, no solo porque representan un tercio de las escuelas de educación básica en el país, sino porque atienden a más de un 1 millón 778 mil estudiantes (INEE, 2018e) que habitan en poblaciones pequeñas, generalmente rurales y aisladas. Estos estudiantes y sus familias se caracterizan también por encontrarse en situación de vulnerabilidad económica y social y por habitar en localidades con problemáticas como la marginación, pobreza, desnutrición, flujos migratorios, conflictos sociales, y otras condiciones geográficas y demográficas que afectan la asistencia a la escuela, así como el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. A dichos factores, se suman otros intrínsecos al sistema educativo, como la falta de un modelo educativo pertinente, una gestión ineficiente, la inadecuada

formación de docentes o las condiciones precarias en que los maestros prestan sus servicios, los cuales no favorecen la calidad de los procesos educativos. Si bien estas características no son exclusivas de las escuelas multigrado, en éstas se agudizan notablemente (INEE, 2017; Rosas, 2003, Juárez, 2013; Ezepeleta & Weiss, 2000; INEE, 2016, Juárez, Vargas, & Vera, 2015 SEP, 2006).

Asimismo, puede señalarse que la política educativa integra un conjunto de decisiones que se traducen en acciones y omisiones, no necesariamente estructuradas ni estables, para atender a las poblaciones rurales con mayores desventajas. Dicha política impacta en el derecho de la educación de la niñez en estas comunidades; la evaluación evidencia que dicho derecho es sistemáticamente vulnerado en las siguientes tres dimensiones:

1. **Acceso a la educación:** en términos generales, el Estado mexicano provee de cobertura a la gran mayoría de los niños que habitan en zonas rurales y despliega el servicio comunitario en comunidades con un alto grado de aislamiento. La SEP garantiza las condiciones mínimas para que se establezca la escuela y se preste el servicio (el espacio áulico, el maestro y los materiales educativos básicos), mientras que el CONAFE por su parte, promueve el acceso a la educación de NNA en comunidades pequeñas y aisladas. Sin embargo, también existen comunidades que no cuentan con el servicio educativo y, por tanto, hay niños que no asisten a la escuela (INEE, 2018a; UNICEF, 2016); así como comunidades que cuentan con el servicio solo en el nivel de primaria. De esta forma, la oferta educativa es inequitativa con respecto a las oportunidades de acceso en las zonas urbanas y menos aisladas. Adicionalmente, aunque existen apoyos para la asistencia a la escuela, como las becas de los programas Prospera y Acércate a tu escuela, aún existen fuertes restricciones —como por ejemplo el trabajo infantil y la migración— que limitan el acceso para todos los NNA.

Se observa, asimismo, que las escuelas multigrado requieren una fuerte participación de las familias para su sostenimiento y funcionamiento, e incluso para su establecimiento en el caso del CONAFE. Si bien el fortalecimiento de dicha participación es un aspecto positivo, resulta una carga excesiva para las familias de estas comunidades y no garantiza la gratuidad educativa, lo cual puede constituirse en una barrera para el acceso a la educación —ya que el servicio puede ser suspendido por falta de colaboración de la comunidad, en el caso del CONAFE—, y como un impedimento al ejercicio de otros derechos. Igualmente, la “Estrategia de Consolidación de Escuelas”, puesta en marcha en el ciclo 2017-2018, constituye un riesgo en tanto pretende reubicar a los estudiantes en escuelas de organización completa cerca de las comunidades de origen y puede plantear barreras para el acceso tales como gastos de transporte o inseguridad en el traslado.

2. **Permanencia en la escuela:** existen acciones de la SEP y del CONAFE que tienen implicaciones positivas en relación con la permanencia, puesto que propician condiciones favorables para el desarrollo del servicio educativo. Por ejemplo, las escuelas de la SEP son atendidas por profesionales formados como docentes y se ha fomentado la permanencia de docentes idóneos en las escuelas multigrado

a través del Servicio Profesional Docente. Asimismo, las escuelas se ven favorecidas por algunos programas federales de asignación de recursos, los cuales, si bien no son específicos para escuelas multigrado, priorizan los contextos en los que ellas se encuentran. Igualmente, se destaca la relevancia de las adecuaciones curriculares para la enseñanza en grupos multigrado realizadas por las entidades federativas, así como de producción de materiales específicos. De igual forma, existen esfuerzos para favorecer los trayectos formativos iniciales y continuos de los docentes multigrado, en materias optativas en las Escuelas Normales.

En lo referente a la gestión, la atención a escuelas multigrado se ve favorecida tanto por la presencia estatal de áreas o departamentos específicos para la atención a multigrado, como por la existencia de estrategias de regionalización para la gestión de las escuelas, la cual incluye figuras de supervisión y acompañamiento itinerantes (ej. secretarías de educación de Yucatán y Guanajuato). Aunado a esto, por ejemplo, en Durango aún se ofrecen incentivos económicos para favorecer el arraigo y fortalecer a las escuelas multigrado. Estos esquemas de atención institucionalizados favorecen la estabilidad de las iniciativas.

En el caso del CONAFE, destaca la existencia de un modelo educativo específico para multigrado, el cual reconoce e integra los saberes y la participación de los actores comunitarios. Éste se encuentra articulado con los procesos de formación y acompañamiento, incluyendo, este último, el apoyo administrativo a las figuras educativas.

En ambos casos (SEP y CONAFE) se hizo evidente la manera en que, principalmente la voluntad política y el compromiso de las autoridades locales, así como de las figuras educativas y de las comunidades, posibilita el establecimiento y desarrollo del servicio educativo. Estas acciones, sin embargo, no constituyen una política sistemática de atención a las escuelas multigrado que responda efectivamente a las necesidades de las comunidades en las que se encuentran. En el caso de la SEP, preocupa especialmente la escasa pertinencia del modelo educativo, el cual no responde a las características y necesidades de los grupos multigrado, y no atiende de forma inclusiva a estudiantes de comunidades indígenas y con discapacidad. El CONAFE, aunque presenta una experiencia innovadora en términos de articulación curricular para multigrado, requiere mejorar la atención en el nivel básico y con poblaciones indígenas y estudiantes con discapacidad.

En ambos casos es necesario contar con materiales educativos suficientes y adecuados a las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje en grupos multigrado. Además, existen múltiples y fuertes carencias en materia de infraestructura y equipamiento, tanto a nivel general, sobre todo en sanitarios, computadoras e internet, como específica para multigrado; por ejemplo, espacios y mobiliario adecuados.

Se registraron, además, los siguientes problemas de pertinencia y suficiencia en los procesos de gestión de las escuelas multigrado de la SEP:

1) La sobrecarga de labores administrativas que va en detrimento de su función pedagógica, especialmente cuando la escuela es beneficiaria de programas de asignación de recursos de apoyo a la gestión y/o infraestructura. Las experiencias estatales en las que las figuras de supervisión brindan apoyo administrativo a los docentes resultan ser positivas en este sentido.

2) Muchos supervisores atienden a demasiadas escuelas y la estrategia de rezonificación planteada para modificar esta situación aún no ha sido consolidada, por lo que no pueden prestar atención continua a las escuelas multigrado.

3) Escaso énfasis sobre los aspectos pedagógicos de la supervisión, ya que se sigue detectando una fuerte orientación hacia los trámites administrativos y de control escolar.

4) Los procesos de acompañamiento a las escuelas multigrado de la SEP y, en menor medida, a las del CONAFE son insuficientes, debido a los altos costos del traslado de las figuras de supervisión y apoyo; en particular, en el caso del CONAFE.

Existen también condiciones que dificultan la labor de las figuras educativas en la educación multigrado; en primer lugar, el aislamiento y las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades, aunado con la falta de incentivos económicos y laborales, no favorece a que estas escuelas sean elegidas por los mejores maestros; a ello se suman las situaciones de inseguridad que afectan especialmente a las docentes mujeres. En el caso del CONAFE, además de experimentar mayores condiciones de aislamiento y vulnerabilidad, los montos de los apoyos son muy limitados para cubrir las necesidades de las figuras educativas.

Adicionalmente, se registró falta de pertinencia del perfil de las figuras educativas. Los maestros de la SEP generalmente no cuentan con oferta de formación inicial ni continua específica para la enseñanza en estas escuelas y las figuras educativas del CONAFE no tienen formación profesional y, en muchos casos, presentan fuertes carencias en su formación básica derivadas de su trayectoria educativa. Estas condiciones generan una alta deserción y rotación de figuras educativas.

3. La tercera dimensión del ejercicio del derecho a la educación es la obtención de logros óptimos de aprendizajes relevantes, útiles y significativos para la vida. En este sentido, aunque las escuelas multigrado presentan oportunidades significativas para el desarrollo cognitivo y personal de los alumnos, y se recogieron testimonios, en el caso del CONAFE, sobre las bondades del modelo en el desarrollo de la confianza y autoestima de los estudiantes, así como de expresión oral; los resultados de las pruebas de aprendizaje indican que, sistemáticamente los estudiantes de escuelas multigrado presentan logros insuficientes y menores que sus pares que asisten a escuelas de organización completa. De igual forma, en estas escuelas hay una mayor tasa de abandono y menor eficiencia terminal.

Conclusiones

Por lo anterior, la evaluación señala que si bien el sistema educativo mexicano ha logrado expandir su cobertura para ofrecer educación en comunidades aisladas y dispersas, una amplia mayoría de NNA que allí habitan aún encuentran vulnerado su acceso a la educación, ya que algunos no cuentan con posibilidades reales de disponer de una escuela en sus comunidades y muchos otros que sí asisten a las escuelas no reciben una oferta educativa de calidad; tampoco se garantiza el derecho a permanecer en la escuela, puesto que no estudian en condiciones flexible y apropiadas a sus necesidades y contextos y tampoco tienen garantizado su derecho al logro de aprendizajes relevantes debido a que no reciben una educación pertinente, aceptable y culturalmente adecuada. En este sentido, se identifica una discriminación sistémica en las políticas y prácticas institucionales del sector público, que genera desventajas comparativas para los NNA en comunidades rurales. Por tanto, se evidencian efectos acumulativos de desigualdad que amplían la brecha educativa entre las escuelas multigrado y otras que cuentan con condiciones más propicias para el aprendizaje.

Finalmente, la evaluación encuentra que sería insuficiente plantear estrategias que únicamente compensen o fortalezcan las acciones existentes y recomienda reorientar la política educativa hacia la definición de un modelo de educación rural, que sitúe a las escuelas multigrado en el centro, mediante un abordaje integral y complejo. Se propone un reconocimiento especial de la educación rural en la normatividad y su correspondiente asignación presupuestaria, para realizar acciones públicas específicas, y reestructurar la oferta educativa para las comunidades rurales aisladas, basada en un enfoque de derechos humanos.

Referencias

- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: COMIE.
- CDESC. Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación general No 11. Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*.
- CONEVAL. (2012). *Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (CONAFE)*. México: Autor
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2017). *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF.
- Ezpeleta, J. (2006). La gestión pedagógica. En I. Fuenlabrada & E. (coord. Weiss, *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación* (pp. 23-48). México: CONAFE/ DIE-CINVESTAV
- Ezpeleta, J., & Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-CINVESTAV.
- INEE (en prensa a) Evaluación integral de la política de educación multigrado. México: INEE. Disponible en: <https://goo.gl/8aw6rj>
- INEE. (en prensa b). *Informe de evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado*. México: Autor.
- INEE. (2015). *Modelo de Evaluación de Políticas y Programas Educativos. Documento de Trabajo*. México: Autor.
- INEE. (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*. México: Autor.
- INEE. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: Autor

INEE. (2018a). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: Autor

INEE. (2018b). *Panorama Educativo de México 2017*. México: Autor

Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal/Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí

Juárez, D., Vargas, P., & Vera, J. (2015). "Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México". *Senderos Pedagógicos*, 6(enero-diciembre), 15-27.

Rosas, L. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.

Rosas, L. (2006). "Hacia un nuevo paradigma para la escuela multigrado. La experiencia de un grupo de maestros en búsqueda". En *La Educación Rural en México*. México: CEE/CREFAL/Fundación Ayuda en Acción.

SEP. (2006). *Escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: Autor.

UNICEF. (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela*. México: Autor.

Zorrilla Fierro, M., & Villalever, L. (2003). *Políticas educativas*. México: SEP.