



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Educadoras en escuelas multigrado y alternancia de funciones pedagógicas y directivas

**Jaime Rogelio Calderón López Velarde**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas  
peri984@hotmail.com

**Joel de Ávila Sifuentes**

Jardín de niños "Diego Rivera" Trancoso, Zacatecas  
somersband@hotmail.com

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Prácticas educativas multigrado.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.



### Resumen

Se caracteriza el contexto socioeducativo y la manera en la cual una educadora de escuela preescolar multigrado alterna con su trabajo docente, actividades adicionales de "directora encargada" y las consecuencias de esta doble función. Este desempeño implica un proceso de adaptación difícil y un trabajo excesivo con actividades intermitentes no exclusivamente administrativas. Optimizar el tiempo, atender personal con variados requerimientos a la entrada del aula sin descuidar a los niños, distribuirlos con otras educadoras, dirimir conflictos con las madres de familia y solicitar ayuda para asuntos que desconoce, son algunas estrategias y saberes que se adquieren para afrontar una responsabilidad para la cual no se tuvo formación específica. Sin embargo, el "encargo de director (a)" también consiste en gestionar todo tipo de recursos para paliar las condiciones de precariedad y marginalidad de la escuela, pero a costa de restar tiempo tanto a la enseñanza como al desarrollo profesional. Esta diversidad de prácticas con o sin retribución económica, procuran eludirse por las educadoras y muestran a nivel sistémico, la interdependencia de las dimensiones analíticas de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, y adaptabilidad que distan mucho de cumplirse satisfactoriamente. Evidencian a su vez que, el compromiso y dedicación de la "directora encargada" en tareas no docentes y del apoyo económico de las madres de familia, es producto de las desigualdades sociales y educativas y del descuido e incumplimiento de las responsabilidades de las autoridades educativas en sus diferentes niveles para hacer valer el derecho a la educación, especialmente en escuelas multigrado.

**Palabras clave:** Educación preescolar, educadoras, directores, derecho a la educación.

## Introducción

El propósito de este trabajo es conocer el contexto socioeducativo y la manera en la cual una educadora de escuela multigrado alterna su trabajo docente con actividades adicionales de dirección escolar y las consecuencias que este hecho provocan en su desempeño.

En el sistema educativo mexicano, la educación preescolar obligatoria es el primer nivel de la educación básica y abarca tres grados para niñas y niños de los tres a los cinco años de edad. En el ciclo escolar 2014-2015, las escuelas multigrado de preescolar representaban el 27.5% (INEE, 2017) y las educadoras que laboran en estos centros escolares (uno o más docentes que atiende simultáneamente dos de los tres grados), incluyendo las escuelas unitarias (un docente para los tres grados), tienen el “encargo” o comisión de realizar actividades de gestión escolar propias de una escuela de organización completa, ya que el reducido número de grupos y alumnos no justifica el nombramiento de un director técnico.

Sin embargo, la expresión de que “solamente son directoras quienes trabajan en escuelas de organización completa” implica una forma de exclusión y subestimación de una responsabilidad y de saberes específicos de gestión escolar que realizan las educadoras en estas escuelas. Vale decir que estas responsabilidades, además de representar cargas adicionales de trabajo, son poco visibilizadas cuando se investiga y evalúa el quehacer de estas educadoras. En este sentido un estudio incluido en el estado del arte sobre la educación rural en México que abarca el periodo 2004-2014 confirma esta situación (Rosas y Arteaga, 2019, p. 129), ya que las investigaciones en dichas escuelas se han ocupado en su mayoría de las interacciones pedagógicas que ocurren en las aulas. Por el contrario, solamente se reportaron tres estudios sobre la gestión educativa que dan cuenta de las condiciones institucionales y la manera en la cual los docentes realizan actividades administrativas y organizativas que afectan su desempeño pedagógico. Asimismo, en el estado del arte citado se propone un modelo administrativo específico para que los docentes de las escuelas rurales multigrado y unitarias le dediquen mayor tiempo a su trabajo pedagógico, pero esta y otras iniciativas como la de director itinerante no se han concretado. (Bolaños, 2019, pp. 21-22).

La relevancia de indagar las estrategias que las educadoras movilizan para que cumplan este doble papel no es un asunto menor porque de las decisiones organizativas que tomen, depende en gran medida que se afecte lo menos posible los aprendizajes de los niños y niñas. Partimos del supuesto de que las educadoras de escuelas multigrado toman decisiones que procuran interferir lo menos posible en la dinámica de trabajo pedagógico y aprenden en la práctica las exigencias de gestión escolar que aparentemente no demandan tiempos excesivos, pero los requerimientos administrativos no previstos generan situaciones que desequilibran e interrumpen el trabajo pedagógico y afectan el ritmo de aprendizaje de las niñas y niños. ¿Cómo enfrentan las educadoras de preescolar esta doble función y cómo les afecta?, ¿Cuáles estrategias les han dado mejores resultados para conciliar trabajo pedagógico y de dirección escolar? ¿Qué saberes consideran para que una escuela funcione

adecuadamente en estas condiciones? A partir de estas interrogantes, el objetivo general es conocer cuáles estrategias movilizan las educadoras de escuelas multigrado para realizar alternadamente tareas pedagógicas y de dirección escolar, así como los saberes que propicia esta doble función.

## Desarrollo

El problema abordado se analiza desde la perspectiva de la educación como uno de los derechos humanos sin el cual no es posible reivindicar otros derechos fundamentales (trabajo, salud, participación política, cultura, etc.). Esta perspectiva permite entender la educación no solo en términos de jurisprudencia educativa nacional e internacional para garantizar este derecho civil, cultural, económico, social y político por parte de los Estados nacionales, sino como exigencia de los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil que pugnan por hacer valer sus libertades y derecho a una vida digna y de calidad. En este sentido, retomamos de manera simplificada y resumida el planteamiento de Tomasevski (2004), quien propone cuatro dimensiones analíticas que incluyen obligaciones ineludibles de los gobiernos de los Estado para hacer valer este derecho y permiten visibilizar las condiciones adversas en las cuales una educadora realiza el “encargo” de directora en una escuela multigrado y sus efectos en la población infantil. También interesa destacar la interdependencia de estas dimensiones y obligaciones gubernamentales, ya que el incumplimiento en alguna de estas, vulnera el derecho a la educación. Estas dimensiones son: i) asequibilidad; ii) accesibilidad; iii) aceptabilidad; iv) adaptabilidad.

La primera dimensión alude a dos obligaciones estatales entendidas como derecho civil y político, es decir, la apertura de escuelas en el marco de la libertad *de* y *en* la educación que, entre otras cosas, implica garantizar todas aquellas condiciones materiales que permitan el funcionamiento óptimo de un centro escolar (edificio, aulas, servicios básicos, equipamiento, materiales didácticos, etc.). Y como derecho social y económico, la obligación estatal de garantizar la gratuidad y obligatoriedad de la educación para toda la población en edad escolar. Finalmente, como derecho cultural, el respeto a la diversidad que incluye a las minorías y grupos indígenas. La segunda dimensión plantea la consecución gradual del derecho a la educación obligatoria y post-obligatoria, así como la exclusión de todo tipo de discriminación, mientras que la tercera propone tomar en cuenta criterios de calidad, entre estos, la seguridad y la salud en la escuela, incluyendo la preparación y competencias docentes, así como estándares en esta materia. Asimismo, hacer extensiva esta dimensión en los contenidos de programas educativos, libros de texto y métodos de enseñanza de tal manera que sean relevantes y apropiados a los intereses de niñas y niños. En otras palabras, tener presente la distinción de “la niñez como titular del derecho a la educación y *en* la educación”. (p.350). La cuarta y última dimensión se refiere a la adaptación de la escuela al interés superior de la población infantil, así como tomar en cuenta la indivisibilidad de los derechos humanos y su mejoramiento gradual mediante la educación.

En síntesis, este planteamiento centra la atención en garantizar este derecho humano entendido como un bien y servicio público, obligatorio y gratuito para toda la población infantil en edad escolar, sin exclusiones de ningún tipo, erradicando entre otras prácticas, el maltrato, el abuso sexual y el trabajo infantil. Con respecto al enfoque metodológico, se retomó la investigación biográfica-narrativa o experiencial en donde el sujeto se convierte en objeto de saber en la medida en que cuenta la verdad de sí, mientras que el contenido del relato, es el centro de atención del investigador, quien describe, analiza e interpreta el sentido de los significados narrados. Las fuentes de información de este enfoque incluyen: historias de vida, biografías, diarios, entrevistas, documentos personales o de vida, es decir, «cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal» (Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M., 2001, p. 18).

Los relatos orales y escritos implican conocer y comprender porque actuamos, pensamos y sentimos de una determinada manera para aprender de la experiencia, saber sobre sí mismo y proyectar alternativas para cambiar desde el espacio y contexto de actuación local, aquello que juzgamos injusto, inequitativo o atente contra las libertades y derechos sociales de toda la ciudadanía. En este sentido suscribimos el planteamiento de Bruner (1997), quien no se conforma con las narraciones por sí mismas sino como instrumento de la mente en la construcción de la realidad y en su potencial fuerza transformadora. Esto es posible mediante i) la reflexividad humana (capacidad para volvernos al pasado y alterar el presente); ii) la capacidad de imaginar alternativas (idear otras formas de ser, actuar, luchar ...), es decir, abrir mundos posibles en donde la transformación de nosotros mismos y de nuestros contextos sociales logren concretarse.

Se seleccionó a una educadora de educación preescolar que forma parte de uno de cuatro casos de estudio con tres criterios: i) desempeñarse como “directora encargada”; ii) contar con más de cinco años de servicio; iii) trabajar en una escuela multigrado. Posteriormente se realizó, previa consulta de expertos, una entrevista semiestructurada a la educadora en modalidad virtual con una duración de 133 minutos. Una vez transcrita la entrevista y después de varias lecturas, se establecieron unidades de registro para asignar códigos a palabras clave recurrentes e inferir categorías analíticas que dieron lugar a la interpretación, contrastando los resultados con estudios similares.

### **El “encargo” directivo. La adaptación de un trabajo difícil y pesado**

La maestra Sonia comenzó su ejercicio profesional en 2005 y se ha desempeñado como educadora durante quince años en nueve escuelas de preescolar de las cuales tres fueron de organización completa y seis en multigrado. En tres de éstas, incluyendo su actual centro de trabajo, ha sido “directora encargada”. En 2007 inició su trayectoria como “directora encargada” y de grupo en una escuela tridocente en la región sur de Zacatecas. Fue “elegida” por las dos educadoras que ya habían desempeñado esa función y quienes le manifestaron su apoyo en la elaboración de documentos. Si bien desde un principio manifestó que “se integró bien con las dos docentes” y tuvo un buen recibimiento y aceptación con las madres de familia, la adaptación fue difícil durante

los primeros meses por tres razones. La primera porque se sentía insegura y desconocía el funcionamiento de la escuela ya que:

Yo acababa de llegar, iba nueva a esa escuela, me toco grupo nuevo, mamás, compañeros, dirección. Al principio sí le batallé, no, estaba preparada para dirigir ni cómo organizar mi tiempo, tampoco me sentía capaz de realizar las dos cosas o me enfoco a una cosa o a la otra. Al principio fue muy difícil me llevó como dos tres meses para poder agarrarle a las dos cosas.

La segunda razón fueron las inconformidades ante la inasistencia de una docente que ingresó por contrato casi al mismo tiempo que ella, pero era tolerada por la jefa de sector, quien le daba permiso; esta situación señala:

(...) se nos hacía injusto porque nosotros sí teníamos que meter nuestros permisos económicos o incapacidades para todo y ella, que no tenía los derechos igual que nosotros, hacía lo que quería (...).

La tercera razón fue el desconocimiento de estrategias pedagógicas para trabajar con grupos con diferentes grados (grupo mixto de 2º y 3º.), ya que “no estaba preparada para multigrado”, además de combinar tareas de gestión, lo que le resultaba “muy pesado y difícil”.

### **La gestión y las actividades administrativas**

Para la maestra Sonia, las tres experiencias como encargada de la dirección en escuelas multigrado le ha implicado más trabajo, pero a su vez:

Conocer más personas, andarse moviendo de un lado a otro para lograr que te den lo que estás solicitando. Es estar hablando por teléfono, mandando correos.

Aclara que para la realización de estas actividades que son equiparables a la “papejería”, se apoya en sus compañeras y el tiempo que le dedica es muy variable, pues “si se trata del PAAE hasta en media hora lo termino”, pero hay casos en que:

Me mandan el oficio ahorita y las cosas las quieren para mañana, entonces por fuerza me tengo que sentar a hacer lo que me están pidiendo (...) porque si no empiezan a marcarme, y la estamos esperando y nomás falta usted, o sea, empieza la presión hacia uno.

No solo eso, sino que en ocasiones no se les proporcionan datos precisos para enviar la información solicitada como el tipo de plataforma de consulta electrónica, la falta de usuario y contraseña, archivos encriptados. Pese a estos requerimientos, subraya que tiene claro que su trabajo prioritario es con los niños y en algunas ocasiones prefiere demorar un día la entrega de documentación.

Cuando requiere de consejo en asuntos pedagógicos o de dirección que ignora, acude a su tío ya que es alguien muy experimentado, pues también fue director y encargado de un Centro de Maestros.

Las actividades administrativas son intermitentes, diversas y su cantidad es variable con respecto a las etapas del ciclo escolar. Al comienzo del año tanto las inscripciones como la conformación del Consejo de Participación Social son muy absorbentes y a mitad del ciclo escolar, pero en menor medida, los reportes de movimientos de altas y bajas a medio ciclo escolar, así como los avances de las evaluaciones. Sin embargo, al finalizar el periodo escolar en junio y julio se intensifican, pues hay que “cerrar todas las actividades” como el llenado de formatos, plantillas y trámites, el formato 911, “el REPASE”, cortes de caja, liberaciones, no adeudos, inventarios, etc.). En cambio, aclara que todo lo relacionado con la organización del colectivo escolar tienen la libertad o autonomía para decidir lo que les parezca adecuado.

### **Las decisiones. “Autoridad a medias”**

La maestra Sonia manifiesta su desacuerdo en que las docentes que realizan este trabajo adicional como “directora encargada” sea ignorada en la normatividad. Entre otras razones, porque es doble el trabajo e implica mayor responsabilidad y, no obstante que entregan todo lo que se les solicita, “y estar al corriente con nuestros niños”, se siente desprestigiada por el poco reconocimiento de su labor, pues afirma que “ni las gracias te dan”. Además, subraya que “por experiencia somos más responsables que las directoras técnicas”, ya que “realizan la misma función, pero al doble”. Añade que: “solamente para la papelería si soy directora, pero para los permisos no”, pues requiere acudir a la autoridad de las (los) supervisores, quienes le solicitan avisarles para tomar esta decisión. Por ello, considera que se trata de una “autoridad a medias”.

### **Los problemas y su solución**

La maestra Sonia no duda en responder que el primer problema como directora encargada es el manejo del tiempo porque su trabajo docente se ve interrumpido para atender a diferentes personas que es inevitable eludir, desde las madres de familia que no cumplen el periodo establecido de las inscripciones, solicitudes de documentos, hasta abrirle al chofer la puerta trasera de la escuela para que entre el camión con el suministro de agua. El segundo problema es “no dejar en ningún momento solos a los niños” y atender a las personas muy cerca o a la entrada del “salón”. En sus palabras:

A mí no me gustaba dejarlos solos porque ahí era la cocina y en la parte del centro, una frente a la otra había dos estufas, entonces se me hacía peligroso salirme y dejarlos porque decía, nomás se paran a correr y se cae aquí uno y santo trancazo que se va a dar ahí (...).

El tercer problema es “las cuotas” o pagos que no todas las madres de familia aportan y son el origen de los conflictos (“los pleitos con las mamás”). Si bien la maestra Sonia señala que en la normatividad las cuotas no son obligatorias, sino voluntarias y la “directora encargada” y las docentes no manejan el dinero sino el tesorero de la Mesa Directiva, enfatiza, que “nosotros damos la cara” para solucionar estos conflictos. Y el mejor modo de resolverlos es “platicar de manera personal con las mamás y solicitarles materiales para ocuparlos con los

niños” (hojas, lápices, etc.), es decir, “hacer visible la cooperación, pero no evidenciar la falta de pago frente a todas las mamás”. Esta serie de distracciones y doble función afectan su trabajo docente al señalar que:

Me piden papelería de un ratito para otro y si en ese momento tenía pensado hacer un material para mis niños, tengo que buscar una forma más fácil, por ejemplo, una impresión para mandárselas (...).

### **La formación. Asignatura pendiente**

La maestra Sonia reconoce que una formación específica para la función directiva es casi inexistente. Señala que la Secretaría sí le ha ofertado cursos, pero poco o nada tienen que ver con lo que viven en las escuelas porque “muchos no son de utilidad ni en la dirección ni con los niños” agrega que “El curso es lo mismo para todos los estados, pero en contextos diferentes”. Subraya que:

Todo lo hemos ido aprendiendo conforme se van presentando las situaciones. Nunca se nos da una asesoría, ni para los grupos mixtos (...), todo lo va aprendiendo.

Por la anterior razón propone que se oferten talleres para las futuras educadoras en donde “se compartan las experiencias buenas y malas” e inclusive señala “que haya una clase en la escuela normal para que conozcan la dinámica de gestión y los requerimientos del trabajo de dirección escolar”.

### **Los saberes de la experiencia**

Para la maestra Sonia el buen funcionamiento de una escuela multigrado con “director (a) encargada” depende de: la organización, la disposición, del tiempo y de la responsabilidad, además del trabajo en equipo con los compañeros del jardín y con las autoridades. Asimismo, es necesario evitar no dejarse llevar por lo que dice una u otra docente y tampoco descuidar el trabajo pedagógico y el administrativo, aunque reitera que “la prioridad es mi grupo, no la dirección”.

Por otra parte, sugiere “ser acomedido”, es decir, “ayudar para enseñarme”, ya que en las escuelas de organización completa “tuvo directores muy cerrados” que le impedían conocer el manejo técnico administrativo, pues “no me dejaban acercarme”. A su juicio propiamente no aprendió a dirigir su escuela con la ayuda de la autoridad educativa, ya que este aprendizaje fue producto de la práctica. Subraya que “Es mucho trabajo, con la misma práctica se enseña uno, a ser más responsables y aprender a llevar mucho trabajo, pero si se puede”. Destaca también haber aprendido a conocer y a escuchar a las madres de familia.

## **Resultados**

La experiencia de la maestra Sonia muestra la situación difícil que experimentan muchas de las docentes de educación preescolar durante sus primeros años de trabajo en escuelas multigrado del medio rural que operan

en condiciones de pobreza. Esta situación se agudiza cuando se les exige cumplir adicionalmente a su trabajo docente, actividades para realizar el “encargo” de la dirección, pero sin contar con una formación específica.

Las consecuencias de este eventual “encargo”, sin nombramiento oficial y naturalizado por las educadoras, repercuten en los aprendizajes de los niños y niñas, ya que, no obstante, la optimización del tiempo y el apoyo de las compañeras de la maestra Sonia, disminuyen sus horas dedicadas a la enseñanza. De igual modo, afecta las condiciones laborales porque el considerable aumento de horas dedicado a las actividades de gestión dentro y fuera de la escuela, aunque está considerado en el catálogo de pagos y/o compensaciones de Zacatecas, no es remunerado, lo que limita por otra parte sus expectativas de desarrollo profesional docente. Cabe mencionar que este hecho ocurre en casi todas las escuelas multigrado. Para sobrellevar esta carga adicional de trabajo, la “directora encargada” en ocasiones atiende personal con requerimientos diversos a la entrada del aula para no descuidar a los niños y niñas, otras veces los distribuye con otras educadoras y también recurre a los supervisores o personal de su confianza para asuntos que desconoce. Este trabajo adicional en las condiciones descritas, se procura eludirlo por las educadoras, ya que a la llegada de una nueva docente -como ocurrió en este caso- sus compañeras no dudaron en “elegirla” para rotarse el “encargo”.

En cuanto a la escasa o nula formación en gestión escolar, paulatinamente se adquiere mediante los saberes de la experiencia no solo en asuntos administrativos y de organización escolar sino en la capacidad para relacionarse con diversos actores de la comunidad escolar y dirimir conflictos. Estos saberes muestran la importancia de tomar decisiones compartidas y del trabajo en equipo para aligerar la sobrecarga de trabajo, aprender por cuenta propia y movilizar valores y actitudes, especialmente del trato respetuoso con las madres de familia. En este contexto socioeducativo de vulnerabilidad social, la “directora encargada” se ve en la necesidad de tramitar ante diversas autoridades educativas y municipales, recursos materiales y servicios indispensables para el funcionamiento adecuado de la escuela, así como resolver conflictos sobre las aportaciones económicas de los padres de familia para este fin. Son, en pocas palabras, gestores de todo tipo de recursos para el mejoramiento escolar, pero a costa de su trabajo docente.

En resumen, la asequibilidad, que implica escuelas con aulas y servicios básicos, incluyendo el material didáctico, se cumple muy parcialmente, pues no satisfacen estos requerimientos. De igual modo ocurre con la gratuidad, ya que las cuotas de las madres de familia para paliar las condiciones de precariedad son subsidiarias del gasto público en educación. Puesto que algunas familias carecen de recursos económicos para solventar gastos escolares, se corre el riesgo de la inasistencia y permanencia escolar de los hijos e inclusive del abandono temporal o definitivo, es decir, se compromete la obligatoriedad y la accesibilidad, pues se trunca la continuidad de la educación post-obligatoria. Y ni que decir de la aceptabilidad, particularmente de las competencias docentes que, por una parte, reducen el tiempo dedicado a la enseñanza, obstaculizando la normalidad escolar que se propone cumplir y, por otra, la insuficiente formación pedagógica para el manejo de grupos de diferentes grados.

Con respecto a la *adaptabilidad*, que incluye los aspectos pedagógicos, dos estudios recientes que retoman el enfoque de Tomasevsky en la población indígena de educación básica y en preescolares multigrado comunitario abundan en dichos aspectos y muestran -como aquí también lo constatamos- la interdependencia e indivisibilidad entre estas dimensiones, pues sin condiciones satisfactorias de las dos primeras dimensiones, las otras dos son difíciles de concretar. (Koster, 2016, Quezada, 2018). Otro estudio realizado en escuelas públicas de educación primaria bajo este enfoque invita a construir indicadores educativos cualitativos con la participación de los actores que dan vida a las escuelas (Ruiz, 2014, p. 17).

## Conclusiones

El “encargo de director (a)” no se reduce a tramitar asuntos administrativos, implica gestionar todo tipo de recursos para paliar las condiciones de precariedad y marginalidad de la escuela multigrado, pero a costa de restar tiempo tanto a la enseñanza y al desarrollo profesional. Esta diversidad de prácticas sin retribución económica, muestran a nivel sistémico, que la interdependencia de las dimensiones analíticas mencionadas, se cumplen parcialmente. Evidencian a su vez que, el compromiso y dedicación de la “directora encargada” en tareas no docentes y del apoyo económico de las madres de familia, es producto de las desigualdades sociales y educativas y del descuido e incumplimiento de las responsabilidades de las autoridades educativas en sus diferentes niveles para hacer valer el derecho a la educación, especialmente en escuelas multigrado. Superar esta situación requiere acompañarse de cambios sistémicos. Un punto de partida es retomar los cinco problemas y las líneas de actuación planteados en el *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado* (INEE, 2017) para resolverlos de manera integral conforme al contexto político, económico y socioeducativo de cada entidad federativa, particularmente el de la gestión y organización escolar, así como de la formación inicial y continua.

## Referencias bibliográficas

- Bolaños, D. (2019). Contexto de la educación rural en México. En: Rebolledo, V. y Torres, Rosa M. (Coordinadoras). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 21-22.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia*. Barcelona: Gedisa.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado* (PRONAEME). México: INEE.
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. En: *Alteridad*, 11(1), pp. 33-52.

- Quezada, S. (2018). La adaptabilidad en dos preescolares comunitarios multigrado. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. vol. XLVIII, núm. 1, enero-junio, pp. 171-198.
- Rosas, L. y Arteaga, P. (2019). *Organización multigrado*. En: Rebolledo, V. y Torres, Rosa M. (Coordinadoras). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. México: Universidad Iberoamericana, pp.127-150.
- Ruiz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos. En: *Sinéctica*, No. 43. En: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/16>. Consultado el 25/03/21.
- Tomasevski, K. (2004'). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, vol. 40, 2004, pp. 341-388: En <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1623/revista-iidh40.pdf>: Consultado el 18/ 03/21.