



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo en Baja California

Juan Páez Cárdenas

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California
paez.juan@uabc.edu.mx

María Guadalupe Tinajero Villavicencio

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California
tinajero@uabc.edu.mx

Área temática 10. Política y gestión de la educación.

Línea temática: Prácticas de gestión escolar.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

El objetivo de este trabajo fue explorar los distintos componentes de la gestión en dos primarias multigrado de servicio indígena de Baja California inscritas en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y su relación con los resultados educativos de PLANEA. Recurrimos al método de estudio de caso de tipo comparativo. Los hallazgos mostraron que el número, la condición laboral y la permanencia de los maestros en las dos escuelas fueron elementos diferenciadores en las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. También encontramos que, aunque la ministración de recursos y el servicio de alimentación del PETC benefició a las comunidades escolares, la mejora no se consiguió del todo, debido al incumplimiento de la propia normativa del programa y, sobre todo, porque las autoridades educativas no contemplaron la totalidad de las dimensiones que atraviesan la gestión.

Palabras clave: Educación indígena; gestión escolar; trabajo docente.

Introducción

El objetivo de esta ponencia es dar cuenta de cómo la gestión de las escuelas primarias multigrado indígena está atravesada por componentes que suelen considerarse periféricos pero que, sin embargo, tienen repercusión en las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Entre estos componentes están las condiciones laborales de los maestros y el financiamiento a los planteles. Sustentamos lo anterior en los resultados de un estudio de caso de tipo comparativo sobre la gestión en dos escuelas primarias multigrado indígena inscritas al Programa de Escuelas de tiempo Completo (PETC) ubicadas en dos ciudades de Baja California.

Coincidimos con Ezpeleta (1992a), cuya concepción de la gestión advierte que no debe observarse solo como la dimensión administrativa de las escuelas:

Si la gestión puede entenderse como el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela —ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes—, se estaría revitalizando la centralidad de la enseñanza en su movimiento institucional, del mismo modo que se estaría introduciendo la aceptación del dinamismo y la diversidad que caracterizan a los establecimientos escolares. (Ezpeleta, 1997, p. 102).

Al apoyarnos en esta concepción de la gestión, consideramos que no era suficiente poner atención a los procesos administrativos o a la normatividad dictada desde las autoridades educativas. Necesitamos ampliar la mirada y enfocar también la diversidad de procesos socioculturales que incidían en el día a día de las primarias, desde el tiempo de trabajo en el aula, la participación de las madres y padres de familia, hasta la infraestructura y los recursos con los que las escuelas contaban.

Los planteles del estudio formaban parte de las 67 escuelas del subsistema indígena en el estado de Baja California. De este total, cinco se ubicaban en las comunidades de grupos originarios del estado. El resto atendía, principalmente, a los hijos de jornaleros migrantes indígenas provenientes de estados del sur del país, como Oaxaca y Chiapas. La mayor parte de las escuelas se encontraban en zonas rurales del sur de Ensenada, sin embargo, también había presencia en zonas periurbanas y urbanas.

Del total de las escuelas del subsistema indígena, 35 participaban en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y 29.9% eran de organización multigrado (INEE, 2019). Mediante la adscripción al PETC, los planteles recibían recursos para infraestructura, servicio de alimentación para los estudiantes y recursos educativos.

Las escuelas multigrado en general tenían en común el bajo logro educativo, según los datos arrojados por la estrategia evaluativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) denominada Plan de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Según esta evaluación, en las primarias multigrado indígena de Baja California, más de la mitad de los estudiantes obtenía un nivel de dominio insuficiente (SEP, s.f.).

Entre las escuelas multigrado inscritas al PETC en Baja California, hubo dos que llamaron nuestra atención ya que, a pesar de mostrar algunas similitudes—ser primarias multigrado, de servicio indígena, periurbanas, con una matrícula menor a 76 estudiantes e inscritas al PETC—, mostraban resultados pedagógicos contrarios según las dos últimas evaluaciones del PLANEA. Mientras una presentaba notable mejoría, la otra dejaba ver un aumento de los niños que quedaban en el nivel de dominio insuficiente (SEP, 2020).

Nos planteamos el objetivo de explorar y comparar la gestión de ambas escuelas bajo el supuesto de que de esa forma podríamos contestar a nuestra pregunta de investigación: ¿Qué rasgos de la gestión en las escuelas explica los resultados contrarios entre ambos planteles?

Desarrollo

El término *gestión* en el ámbito educativo es utilizado para referir un sinfín de tareas propias de las escuelas. Un antecedente importante es la lógica que se desarrolló en la administración pública en la década de 1980 (Smyth, 2001) bajo el término de *New public management*. Inicialmente, este desarrollo tuvo lugar en países anglosajones. Tolofari (2005) señala que el término que cobró fuerza fue el de *management*. Así, esto llegó a las escuelas como *school management*, lo que se tradujo al español como *gestión escolar*.

La perspectiva del *school management* o *gestión escolar* buscaba mejorar los centros educativos (Caldwell, 2005; Gertler et al., 2007 y UNESCO-IIEP, 2019). En México, tuvo su repercusión en políticas educativas aplicadas en la década de 1990. Bonilla (2008) señala que la noción de *gestión escolar* se vinculó con la de calidad educativa y ambos términos se volvieron referentes para la mejora educativa. Al mismo tiempo, hubo otras conceptualizaciones acerca del término *gestión*. Una de ellas es el de Ezpeleta (1992a), quien insiste en que la *gestión* no debe acotarse a la dimensión administrativa de las escuelas, sino que comprende también las dimensiones técnica y política. Esta perspectiva, a la que nos suscribimos, permite tomar en consideración el entramado de elementos que determinan la cotidianeidad de los planteles educativos y a explorar las condiciones para el aprendizaje y la enseñanza.

El desarrollo teórico amplio de Ezpeleta permite poner atención a lo que subyace a los procesos socioculturales que tienen lugar en los centros educativos y de qué formas las comunidades escolares resuelven los requerimientos tanto de la normatividad que se les impone como los de los padres de familia y estudiantes. En las escuelas multigrado, estos requerimientos recaen de forma rotunda en los maestros, al tener que responder a las mismas demandas de las escuelas graduadas.

El origen la organización multigrado se remonta a la década de 1920. Las cifras muestran que 42.7% de las escuelas generales son multigrado, sin embargo, en las escuelas del subsistema indígena el porcentaje se incrementa a 65% (INEE, 2019). A pesar del elevado número de estas escuelas, hay una ausencia de políticas educativas dirigidas a este tipo de planteles con relación al trabajo docente y la *gestión*.

Según Little (2004), el término multigrado refiere a grupos de clases combinadas o clases de edades mixtas que intentan dar respuesta a las necesidades específicas de una población. En estas escuelas, un profesor enseña dos o más grados de forma simultánea. Son una realidad en el campo educativo, tanto en países ricos y pobres (Mejía et al., 2016; UNESCO, 2015). No detectamos muchos trabajos sobre la gestión en este tipo de planteles, por lo que consideramos que el estudio podría contribuir al tema.

Contexto de investigación

Las dos escuelas multigrado participantes en este estudio de caso son supervisadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Una se ubica en la zona periurbana de Tijuana en un lugar de alta marginación. La otra se encuentra en la zona periurbana de Ensenada en un lugar de media marginación. En ambos casos, se trataba de escuelas que tuvieron su origen gracias a la gestión de los pobladores. La de Ensenada atendía, mayormente, a hijos de jornaleros agrícolas, mientras que la de Tijuana prestaba servicio a niñas y niños cuyos padres laboraban en la industria maquiladora o en diferentes oficios. En el año 2014, los dos planteles fueron adscritas al PETC, con lo cual pudieron recibir recursos para infraestructura y recursos educativos.

El PETC emitía reglas de operación año con año, esto permitía modificar los apoyos brindados a las escuelas. En 2018, se estableció que los apoyos estarían vinculados a cuatro temas: fortalecimiento del modelo de tiempo completo (compensaciones al personal de tiempo completo, directores y docentes y mejora de los espacios escolares); fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar (entrega de 90 mil pesos —sujeto a disponibilidad presupuestaria— y de materiales, asesorías y acondicionamiento de espacios); apoyos para el servicio de alimentación y apoyos para la implementación local (seguimiento y evaluación del programa). El programa sostenía que su objetivo era beneficiar a las poblaciones en condiciones desfavorables matriculados en escuelas públicas de educación básica en contextos urbano marginales, indígenas o migrantes (Acuerdo, 21/12/17).

Método

El trabajo se realizó como un estudio de caso de tipo comparativo como lo propone Parcerisa (2016), llevado a cabo desde una mirada etnográfica. Quisimos explorar y comparar, desde el día a día de los planteles, la gestión de dos escuelas multigrado indígena. Nos interesaron, principalmente, aspectos de la gestión relacionados a la materialidad escolar, las horas de servicio, el financiamiento del PETC, así como las características laborales del equipo docente.

Dos estancias de observación etnográfica tuvieron lugar en cada escuela. Una en la primera mitad del ciclo escolar (octubre-noviembre de 2018) y la segunda al final (mayo-junio de 2019). La primera fue de nueve días y la segunda de cinco. También se observó una jornada de Consejo Técnico Escolar (CTE) de cada escuela. En ese tiempo, permanecemos en la escuela durante toda la jornada (formalmente, el horario de las escuelas inscritas al PETC es de 8:00 a 15 o 16 horas). El plan de observación implicó distintos aspectos de la gestión pedagógica:

horarios de entrada y salida de las escuelas; características generales del estudiantado; financiamiento escolar; condiciones operativas del PETC; requerimientos de capacitación al profesorado; rendición de cuentas; condiciones laborales de los maestros; infraestructura escolar; enseñanza de la lengua indígena; convivencia escolar; asistencia de la comunidad escolar; participación de los padres de familia en la gestión; la existencia de docentes contratados bajo el esquema del PETC y el contexto comunitario. En los CTE, observamos la interacción de los equipos docentes con otras primarias de la zona escolar y la discusión para la elaboración de la ruta de mejora.

Hicimos registros de campo, entrevistas no estructuradas y semiestructuradas con los distintos actores (maestros, directores, supervisores, padres de familia, estudiantes, maestros del PETC y figuras clave de las comunidades). Desde la etnografía, Rockwell (2009, p. 48) sostiene que “la constante observación e interacción en una localidad” proporciona mayores posibilidades de acercamiento a la comprensión de lo que está detrás de distintos procesos socioculturales.

Además, aplicamos el cuestionario de Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) (INEE, s.f.) al comienzo de las visitas. Este instrumento consta de siete dimensiones: infraestructura; mobiliario y equipo; material de apoyo educativo; personal de la escuela; gestión del aprendizaje; organización escolar y convivencia. También, recabamos documentos de gestión, como la Ruta de Mejora Escolar. Todo lo anterior nos permitió contextualizar la observación y en el análisis posterior. Algunas de las limitantes del estudio son el no habernos enfocado especialmente en la enseñanza dentro de las aulas o en las condiciones de interculturalidad.

Resultados

La escuela de Tijuana

El plantel multigrado de Tijuana se encontraba en la cima de un cerro de muy difícil acceso. Daba servicio a una comunidad de alrededor de 250 hogares. Salvo la energía eléctrica, la zona no contaba con otros servicios públicos. La primaria fue fundada en 2006 por miembros de la comunidad. A decir del Asesor Técnico Pedagógico de la escuela, del ciclo escolar 2014-2015 al 2017-2018, pasaron por la escuela 14 maestros. En el momento de la observación, era una escuela bidocente con una matrícula de 53 alumnos. Sólo un maestro se reconocía como indígena.

Los resultados de PLANEA en el ciclo 2017-2018 —de una muestra de alumnos de sexto grado— arrojaron evidencia de insuficiencia en los aprendizajes en el campo de Lengua y Comunicación: el 44.4% de estudiantes se ubicó en el nivel más bajo, mientras que un 66.7% en el mismo nivel para Matemáticas; en el ciclo 2014-2015 los resultados habían sido mejores: 30% y 60%, respectivamente.

La escuela de Ensenada

La primaria en Ensenada había sido fundada en el año de 1992 por padres de la comunidad. Se insertaba en un asentamiento de indígenas mixtecos, quienes llegaron al área a partir de la década de 1980 provenientes Oaxaca. Su intención fue emplearse como jornaleros agrícolas. Al momento de la observación, la escuela contaba con tres maestros regulares y cuatro de tiempo completo. La matrícula era de 71 estudiantes.

Los resultados de PLANEA en el ciclo 2017-2018 arrojaron 42.9% de estudiantes en el nivel más bajo para Lengua y Comunicación y 57.1% para Matemáticas. Los resultados habían mejorado de manera significativa con relación a las dos anteriores evaluaciones (2015 y 2016) (SEP, 2020).

Discusión

En términos de gestión, observamos que la adscripción la PETC ha beneficiado a las dos comunidades escolares. Estas han podido acondicionar y equipar cocinas-comedores adecuados y otorgar un servicio de alimento a los alumnos, el cual es preparado por una madre de familia, designada como Coordinadora del comedor. A partir de su inscripción al programa, la infraestructura de las escuelas fue mejorada. Sin embargo, al mismo tiempo, hubo una mayor carga administrativa, de capacitación y rendición de cuentas. Esta carga recaía, principalmente, en quien era designada como directora del programa, quien, en el caso de Tijuana, era también responsable de un grupo. La directora del PETC debía comprar y trasladar los alimentos a la escuela los fines de semana, así como negociar los pagos a los proveedores, ya que los recursos solían retrasarse.

Por otra parte, la entrega de recursos no fue cumplida a cabalidad en la escuela de Ensenada. Mientras que la de Tijuana recibió los 90 mil pesos estipulados en las Reglas de Operación del PETC (Acuerdo 21/12/17), la de Ensenada solo obtuvo la mitad. En la primera, la mejora en las instalaciones fue notable, en la segunda no fue así.

En los dos espacios educativos la población tenía un vínculo fuerte con la escuela y los padres de familia tenían un rol decisivo en su gestión. Se observó ausentismo entre los estudiantes. En la escuela de Tijuana, esto tuvo que ver con el parentesco entre los niños. Cuando un grupo, por alguna razón, no tenía clases, los niños emparentados del otro grupo también faltaban. En el plantel de Ensenada, las faltas de los niños estuvieron relacionadas a enfermedades vinculadas a las bajas temperaturas. También, en las dos escuelas, los maestros comentaron retrasos en los libros de texto para profesores y estudiantes, así como materiales educativos incompletos. A continuación, presentamos una tabla comparativa sobre los rasgos distintivos de cada escuela (ver Tabla 1).

Tabla 1. Comparativo de aspectos escolares que inciden en la gestión pedagógica de las escuelas de Tijuana y Ensenada

Aspecto de la escuela	Primaria multigrado en Tijuana	Primaria multigrado en Ensenada
Variación de la matrícula (primera/segunda estancia)	53/75	71/71
Número de docentes/ condición laboral	2 Interinos	3 Plaza Base
Número de docentes que se reconocían a sí mismos como indígenas	1 de 2	1 de 3
Número de maestros de Tiempo Completo y autonomía curricular	0	4
Número de días observados en los que se cumplió con los horarios del PETC	4 de 14	8 de 14
Enseñanza de la lengua	No se enseñó.	Cada maestro tenía asignado un tiempo semanal para la asignatura de lengua (mixteco). La lengua se retomaba en las asambleas de los honores a la bandera y en algunos eventos especiales.
Convivencia escolar	Hubo problemas de convivencia significativos entre los estudiantes. También, hubo tensiones entre el maestro y algunos de sus alumnos.	Hubo problemas de convivencia entre los estudiantes. Agresiones verbales. Sin embargo, el equipo docente promovía un clima de comunidad entre estudiantes y maestros e incluso con egresados de la escuela, quienes libremente podían ingresar en ella y hacer uso de las áreas deportivas o las computadoras.
Ceremonias cívicas	No hubo	Se realizaron los lunes con los honores a la bandera
Infraestructura/conectividad	Hubo mejoras notables en el comedor escolar y en el alumbrado de la escuela. No había internet.	La infraestructura no tuvo cambios significativos entre las dos estancias de observación. La escuela contaba con internet por las gestiones llevadas a cabo por el fundador de la comunidad.

Fuente: elaboración propia.

En nuestro análisis, se destaca que el número, la condición laboral y la permanencia de los docentes en las escuelas significó una notable diferencia con relación a su gestión y la generación de condiciones para la enseñanza. Como señala Ezpeleta (1992b), los maestros no solo son personas que enseñan, su desempeño está atravesado por otras dimensiones —como la laboral—; son profesionales, pero también trabajadores asalariados. Coincidimos con la autora, cuya argumentación señala que la dimensión laboral no puede considerarse independiente de la dimensión pedagógica (Ezpeleta, 1997).

En Ensenada, el grupo de maestros tiene varios años trabajando en esa escuela y todos cuentan con una plaza definitiva. Dos profesores reciben una compensación económica por laborar en una zona considerada como marginada. Además, una maestra funge como directora del Programa de Tiempo Completo (liberada de grupo por las tardes) y recibe una compensación económica. Estas condiciones no pedagógicas impactan en la operatividad de la escuela y permiten que los maestros se queden en ella, con la posibilidad de crear vínculos con la comunidad. A partir de 2011, cuando los dos docentes de este equipo llegaron a la escuela, el plantel fue

creciendo en instalaciones. Tras varios años de ser una escuela señalada por los bajos resultados educativos, en 2014 dejó de serlo. Todo lo anterior, consideramos, explica la mejora en los resultados de la prueba PLANEA. Aunado a esto, la situación en la escuela permitía que presentara un mayor dinamismo en el trabajo académico con relación a la escuela de Tijuana. Con todo, del total de días observados, solo el 57% del tiempo se cumplió con el horario reglamentario. El incumplimiento se debió, entre otras causas, a cursos de capacitación que los docentes debían tomar en un lugar distinto a la escuela.

En Tijuana, los dos maestros eran relativamente recién llegados al plantel. Los dos estaban frente a grupo y su condición laboral era de maestros interinos. Al ser interinos, no recibían la compensación para docentes que trabajan en poblaciones apartadas.

En esta primaria, a la que el difícil acceso no le favorece, el tiempo de enseñanza fue significativamente menor que el de la escuela de Ensenada. Del tiempo observado, solo el 28.57% fue efectivo. Las causas del incumplimiento fueron múltiples, algunas de ellas estuvieron relacionadas con trámites administrativos que los maestros debían hacer fuera de la escuela. El trabajo académico era precario. Había una biblioteca, pero no se le daba uso, y un salón de cómputo con un solo equipo.

Mandujano (2006) presenta una caracterización de la gestión en planteles multigrado en Chile, en la que señala que la escuela multigrado bidocente presenta una percepción de “inestabilidad máxima”, “con bajas posibilidades de innovación” y en donde “la escuela ni la comunidad pueden hacer mucho” (pp. 13-14). Al tener que encargarse de las responsabilidades de la dirección y el aula multigrado, los docentes se enfrentaban a un alto grado de estrés.

Conclusiones

En este estudio de caso de tipo comparativo, la respuesta a nuestra pregunta de investigación versa en que la diferencia en los resultados de PLANEA, en las dos escuelas multigrado, están atravesados por aspectos no pedagógicos de la gestión escolar.

Las dos primarias visitadas presentan significativas diferencias en cuanto al servicio que prestan. Encontramos que esto está relacionado, principalmente, con el número de docentes en las escuelas, así como con sus condiciones laborales y su permanencia. También es importante resaltar el impacto en el tiempo de enseñanza que tienen los cursos de capacitación para los maestros, así como las tareas administrativas.

En el plano teórico-metodológico, el enfoque en los procesos de gestión nos permitió observar los componentes no pedagógicos que incidían en cada escuela y constatar que, a pesar de que las escuelas tenían algunas semejanzas, esos componentes incidían en resultados educativos distintos.

Concluimos que esta perspectiva de estudio brinda importantes posibilidades para la comprensión de distintos escenarios educativos. Consideramos que, para el caso de los planteles del sistema de educación indígena en México, cuyos estudios se han concentrado principalmente en aspectos del derecho a la educación, la enseñanza de la lengua y la interculturalidad, el estudiar la gestión permite un conocimiento más amplio de los diferentes elementos que inciden en los procesos de aprendizaje.

La observación de la operatividad del PETC nos permitió constatar que la ministración de recursos y de alimentación a las escuelas es, sin duda, una política necesaria y en beneficio, principalmente, de las zonas más vulnerables. Si bien, argumentamos que si no hay constancia en el cumplimiento de la normatividad y no se considera la totalidad de las dimensiones que atraviesan la gestión, no se otorgarán las condiciones para cumplir con la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje.

Referencias

- Acuerdo número 21/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2018. Diario Oficial de la Federación, México, 26 de diciembre de 2017.
- Bonilla, O. (2008). Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes. En J. Gairín (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. (2)*, 1-17, Madrid: Wolters Kluwer.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management, education policy series*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Ezpeleta, J. (1992a). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Coomps). *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile: UNESCO, OREALC.
- Ezpeleta, J. (1992b). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 2(47), 27-47.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 101-120.
- Gertler, P., Patrinos, H.A., Rubio-Codina, M. (2007). *Impact evaluation for school-based management reform*. Informe no. 10. Washington, D.C.: The World Bank.
- INEE (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (s.f.). ECEA. Base de datos. Primaria 2014. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de:
<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/ecea/bases-de-datos-primaria-2014/>
- Little, A. (2004). *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative. Recuperado de <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLittle.pdf>
- Mandujano, F. (2006). La gestión de las escuelas rurales multigrado I. *Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 7, 1-17.
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A., Estrada, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (46)3, 111-136.

- Parterisa, L. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359-390.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Planea en educación básica*. Recuperado el 23 de enero de 2020: <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- SEP (s.f.). PLANEA. Localización geográfica de escuelas primarias. Resultados 2018. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://primarias.resultadosplanea.connectit.company/map?state=2>
- Smyth, J. (Ed.) (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Ediciones Akal
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, (3)1, 75-89.
- UNESCO. (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes. Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. Specialized Booklet 4. París, Francia: Autor. Recuperado el 1 de diciembre de 2019 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>
- UNESCO's International Institute for Education Planning. (2019). School leadership and management. *Learning portal*. Recuperado el 1 de diciembre de 2019 de <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/schools-and-classrooms/school-leadership-and-management>