

Red

INEE

11

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2018
AÑO 4

Revista de evaluación para docentes y directivos

Una propuesta para el desarrollo profesional de docentes en México

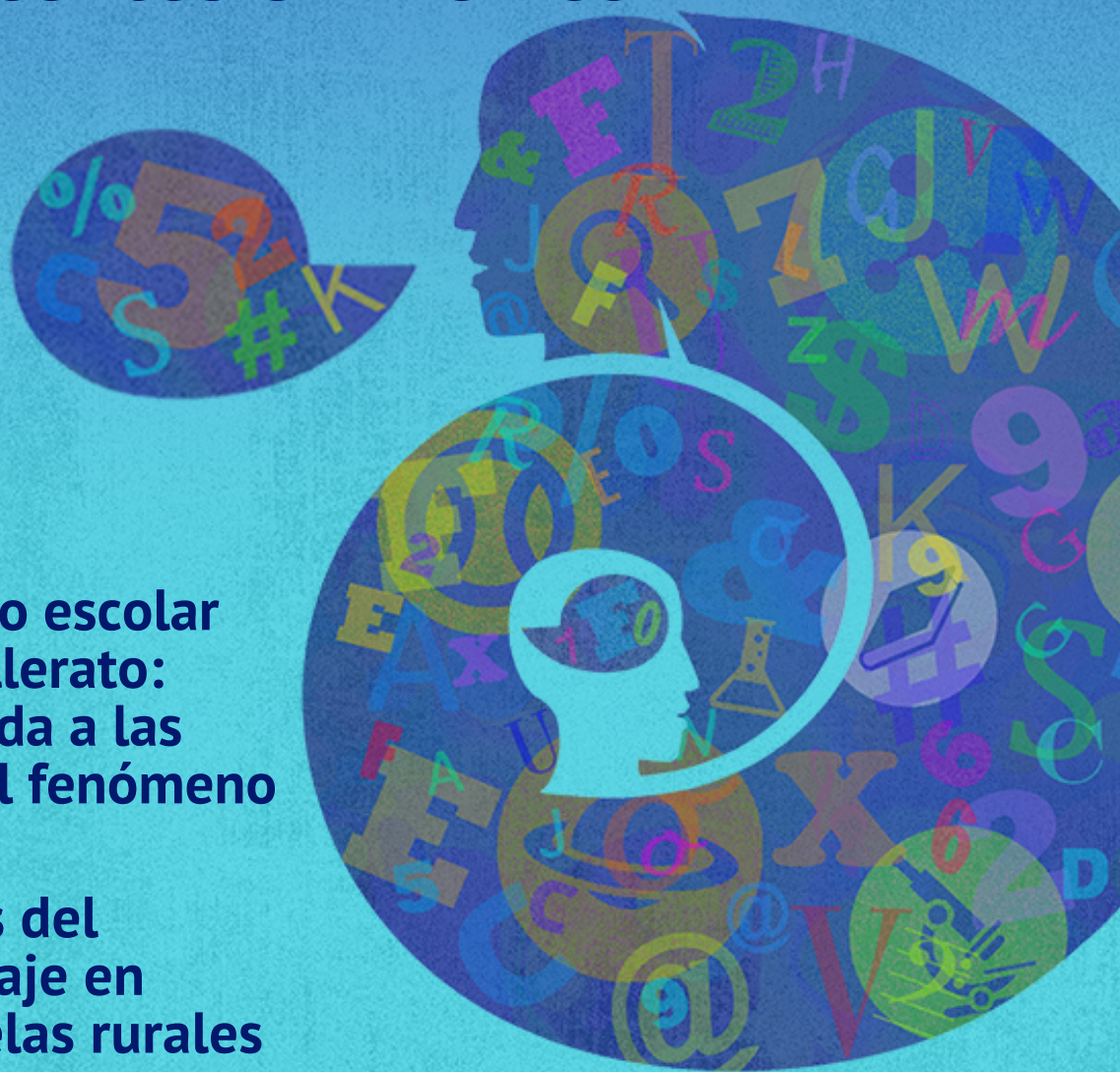
Abandono escolar
en bachillerato:
una mirada a las
raíces del fenómeno

Los retos del
aprendizaje en
las escuelas rurales

Educación sexual: una polémica persistente
Evaluación inicial en preescolar, ¿es diagnóstica?



Recursos para la
formación académica
Yo opino: Clubes de
autonomía curricular



Red

NÚM. 11 | SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2018
AÑO 4

Revista de evaluación para docentes y directivos

Publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Hecho en México. Prohibida su venta.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Junta de Gobierno

Teresa Bracho González, consejera presidenta
Bernardo Naranjo Piñera, consejero
Sylvia Schmelkes del Valle, consejera
Patricia Vázquez del Mercado, consejera

Unidad de Administración

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Jorge Antonio Hernández Uralde

Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)

Unidad de Normatividad y Política Educativa

Francisco Miranda López

Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

Tomislav Lendo Fuentes

Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

José Roberto Cubas Carlín

Órgano Interno de Control

José de la Luz Dávalos (encargado)

Comité Editorial

José Luis Gutiérrez Espíndola
Andrés Eduardo Sánchez Moguel
Yolanda Edith Leyva Barajas
Raquel Ahuja Sánchez
José Castillo Nájera
Juan Jacinto Silva
Alberto Navarrete Zumárraga
Héctor Virgilio Robles Vásquez

Directorio Red

Dirección

José Luis Gutiérrez Espíndola,
Dirección General de Difusión y Fomento
de la Cultura de la Evaluación

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez,
Dirección de Difusión y Publicaciones

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez,
Subdirección de Publicaciones Periódicas

Editora de arte

Heidi Puon Sánchez

Corrección de estilo

Edna Morales Zapata

Gestión de contenido y desarrollo editorial

DRAGÓN ROJO

Dirección

Mónica González Dillon

Coordinación editorial

Verónica Garduño González

Ilustración

Fabrizio Vanden Broeck

Diseño

Mireya Guerrero Cercós

Reportajes y edición de video

Erick Juárez Pineda

Corrección de estilo

Claudia Macedo Ramírez

Fotografía

Maricela Moreno Rodríguez

Contenido

34 Eje central

La educación: una responsabilidad compartida

La propuesta vincula la evaluación y la formación de docentes en servicio con el propósito de contribuir a mejorar el desempeño de los docentes de educación básica y media superior

4 Editorial

Yo opino

6 Clubes de autonomía curricular

Contando la educación

18 El derecho a la educación en México, tres lustros de indicadores educativos

Un poco de historia

24 Educación sexual:
una polémica persistente

Desde adentro

48 Las prácticas de los docentes de educación indígena y de escuelas multigrado desde su propia perspectiva

De profesor a profesor

68 La evaluación diagnóstica en preescolar... ¿es diagnóstica?

Baúl de sorpresas

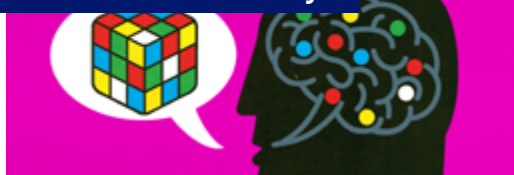
88 Recursos para complementar la formación académica: educación sexual, convivencia escolar, ciudadanía digital, educación emocional y artística

94 Recreo

Actividades para el tiempo libre

96 Colaboradores

8 Cubo de ensayo



Reflexiones sobre las directrices para mejorar la formación y el desarrollo profesional docente

56 Caso por caso



Abandono escolar en bachillerato: una mirada a las raíces del fenómeno

74 Poniéndose al día



Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales

U jéep'el-lep'-óolilo'ob kaanbal ti' u ruraalesil najil-xooko'ob

Editorial



Momento de reflexión

El magisterio nacional se encuentra en estos días, como es natural, expectante de las modificaciones que en materia educativa ocurrirán próximamente; en particular, en lo que toca a la evaluación del desempeño que se derivó de la reforma educativa de 2013.

Todo nuevo gobierno ofrece oportunidades diversas para revisar el camino andado y llevar a cabo las modificaciones pertinentes, siempre pensando en el bien mayor a proteger: el derecho a la educación de calidad de millones de niñas, niños y jóvenes, y el desarrollo de habilidades en el proceso formativo que supone. Pensar en ellos de cara a su futuro inmediato es lo que debe sustentar cualquier iniciativa y propósito de cambio.

Aunado a lo anterior, deberá hacerse efectivo el derecho de maestras y maestros a tener una capacitación permanente, que les permita conocer y apropiarse de los recientes avances pedagógicos, incluyendo el uso cabal de las nuevas tecnologías, en los procesos de aprendizaje.

Es evidente que una de las medidas más controvertidas de la Reforma Educativa fue la evaluación docente, que no siempre se interpretó correctamente y enfrentó diversos problemas —operativos, políticos, de logística y, sobre todo, comunicativos— que actuaron en contra de los propósitos de mejora de la práctica docente.

En este número de *Red*, Yolanda Leyva Barajas nos presenta una propuesta de desarrollo

profesional para los docentes de nuestro país, en la cual se vincula la evaluación y la formación de los maestros en servicio con el objetivo de contribuir a mejorar su desempeño.

Graciela Cordero reflexiona sobre las *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en educación básica*, y destaca que el documento publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) parte de que la formación continua no es sinónimo de desarrollo profesional, por lo que dichas directrices rebasan el campo de la formación en servicio.

Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado son analizadas en la sección *Desde adentro*. Las autoras presentan los resultados de un estudio sobre esta actividad en las escuelas multigrado. La investigación, llevada a cabo por el INEE, enfatiza que los maestros de este servicio no han recibido formación para realizar su trabajo: a partir de su propia experiencia seleccionan contenidos y aplican ajustes a los programas oficiales, con el fin de poder atender la diversidad presente en sus aulas.

En *De profesor a profesor*, Mónica Cedillo comparte su experiencia en torno a la evaluación inicial en el nivel preescolar, y reflexiona —incluyendo la experiencia de otras colegas— en torno a si se trata de una evaluación diagnóstica y qué beneficios pueden obtenerse de ella.

Caso por caso desmenuza algunos de los factores que inciden en el abandono de

estudiantes de educación media superior. Aquí, Érick Juárez nos trae las voces de algunos estudiantes de Chiapas y Michoacán, quienes hablan de su día a día y de las circunstancias en las que acuden a la escuela.

Además, en *Yo opino* podrás conocer las ventajas de la implementación de los clubes de autonomía, así como sus limitaciones, de acuerdo con la experiencia que nos comparten profesoras de la Ciudad de México.

El desarrollo de la educación sexual en nuestro país se trata en *Un poco de historia*, desde los primeros intentos encabezados por Narciso Bassols, hasta los más recientes llevados a cabo en la capital del país. Ha sido un tema polémico que, como tal, cuenta con partidarios y detractores en distintos sectores de la sociedad.

Estos y otros contenidos los podrás encontrar en el número 11 de *Red*. Te invitamos a que los leas.

Es deseable que un número significativo de maestras, maestros, asesores técnicos, pedagogos, especialistas y directivos de escuelas sean tomados efectivamente en cuenta en el momento de las decisiones que la nueva administración adopte. Ningún cambio será eficaz si no cuenta con el concurso de amplios sectores de la sociedad. En una reforma educativa, nadie tiene la última palabra: es el producto del concurso de todos los directamente involucrados lo que debe prevalecer.

En *Red* deseamos que todas y todos tengan un próspero y feliz 2019. ■

Yo opino

Clubes de autonomía curricular

ERICK JUÁREZ PINEDA

El nuevo modelo educativo establece que las escuelas de nivel básico deben implementar clubes de autonomía curricular, a fin de que los alumnos convivan de manera más lúdica con compañeros de otros grados.

Estas actividades tienen como objetivo ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, promover nuevos contenidos relevantes, ampliar los conocimientos regionales y generar proyectos de impacto de social.

A decir de los profesores, este tipo de ejercicios benefician a los estudiantes, pues el esquema permite combatir rezagos académicos y disminuir los niveles de acoso escolar, dado que conviven niños de diferentes edades.

Sin embargo, aterrizar el proyecto en las escuelas ha sido un verdadero reto ya que, como un elemento nuevo del currículo escolar, apenas se comienzan a generalizar algunas actividades y formas de organización, además de que faltan materiales y recursos para lograr los objetivos.

Cinco profesoras nos comparten su opinión sobre los clubes.

De la Escuela Primaria Andrés Iduarte, alcaldía Gustavo A. Madero, CDMX:

Mayra García

Profesora de primer grado



Gloria Vázquez

Profesora de tercer grado



Yolanda Valdez

Profesora de sexto grado



Marey López

Integrante del Departamento Psicopedagógico



Del Colegio Manuel Acosta, alcaldía Cuauhtémoc, CDMX:

Sandra Pérez

Coordinadora de Inglés y del Departamento Psicopedagógico



Envíanos un video donde nos cuentes tus experiencias y opiniones sobre el quehacer docente, los retos y el contexto en el que desarrollas tu trabajo, a fin de fortalecer el debate en torno a esta gran profesión:
red_revista@inee.edu.mx

Reflexiones sobre las directrices para mejorar la formación y el desarrollo profesional docente

GRACIELA CORDERO ARROYO

El 4 de junio de 2018, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presentó las *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en educación básica*, quinta publicación de su tipo desde que el Instituto es un organismo autónomo y tiene asignada constitucionalmente la función de emitir directrices.





De los cinco documentos mencionados, dos se refieren específicamente a la formación de maestros (inicial y continua), dos a poblaciones vulnerables (niñas, niños y adolescentes indígenas y migrantes) y uno más a la permanencia escolar de los estudiantes de educación media superior. Se identifica así el interés del INEE por las poblaciones que requieren atención específica, sobre las cuales —por diversas razones y a pesar de esfuerzos de distinta naturaleza— no se han concretado ni los programas ni las estrategias adecuadas para resolver su problemática particular.

Se identifica así el interés del INEE por las poblaciones que requieren atención específica.

Como ya se apuntó, respecto de los profesores de educación básica se han publicado directrices para dos etapas o momentos de su formación: la inicial (INEE, 2015) y la



continua (INEE, 2018). En nuestro país, estas etapas han sido entendidas como dos ámbitos distintos de acción y, en consecuencia, se han definido instancias y programas específicos para su atención sin tener una perspectiva articulada (Cordero, Navarro y Ortega, 2014).

La formación continua del profesorado de educación básica es la etapa temporalmente más extensa, ya que abarca toda la vida laboral del maestro; de ahí que también se denomine *formación en servicio*. También es la más cuestionada en cuanto a su impacto en la mejora educativa.

Ni la inversión que se ha hecho en los últimos años en formación de profesores en servicio ni los múltiples pronunciamientos que expresan preocupación por los bajos resultados del aprendizaje de los estudiantes mexicanos han bastado para hacer comprender a las autoridades educativas, federales y estatales, que esta práctica profesional está infravalorada y que el campo de estudio está subdesarrollado en nuestro país.

Diversos factores ayudan a explicar lo dicho. Generalmente, las autoridades no consideran necesario que los responsables de estas áreas tengan un conocimiento profesional específico para el mejor desempeño de sus funciones; la tarea formativa se sigue conceptualizando como “capacitación” y sus

modalidades dominantes son cursos o talleres (presenciales o en línea); su éxito se valora por el número de cursos impartidos o maestros inscritos, y no se reconoce la importancia de definir, probar y evaluar metodologías específicas para construir un saber pedagógico específico de la formación continua. Estas problemáticas, conjugadas, hacen muy difícil lograr que la “capacitación” que se da a los maestros los convierta en los “agentes estratégicos de cambio educativo y social” que México necesita (INEE, 2018: 41).

El diagnóstico

Tal como lo establece la fracción IX del artículo tercero de nuestra Constitución Política, las directrices que emite el INEE se basan en resultados de investigaciones y evaluaciones educativas. Los diagnósticos se integran a partir de la sistematización del conocimiento disponible sobre el tema, a fin de contar con evidencias suficientes para hacer recomendaciones de política pública.

En el caso de las *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en educación básica*, el diagnóstico incluyó resultados de la evaluación de los aprendizajes del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) pertinentes para este tema; de la *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje* (ECEA); datos generales de los concursos de ingreso, promoción y desempeño del Servicio Profesional Docente; y de la Encuesta Práctica Docente y Trayectoria Profesional de Docentes de Educación Primaria en México, realizada por encargo del INEE en 2017. Asimismo, se incorporaron resultados de otros estudios llevados a cabo en el periodo 2015-2017 sobre formación, dentro y fuera de la escuela, sobre acompañamiento para docentes de nuevo ingreso y sobre condiciones institucionales de la formación continua.

La evidencia que justifica cada una de las directrices y sus acciones de mejora se presenta en los dos anexos del documento. Recomiendo la lectura del diagnóstico que fundamentó

Las directrices que emite el INEE se basan en resultados de investigaciones y evaluaciones educativas.

las directrices para entender el escenario de abandono que explica, de alguna manera, por qué la inversión que se ha hecho en México en materia de formación de profesores en servicio no tiene los resultados esperados.

A partir de las investigaciones que dan base a las directrices fue evidente que el campo de la formación de profesores es polisémico en el discurso político, programático y operativo en nuestro país. Históricamente, desde hace varios sexenios, este problema ha estado presente en los documentos de políticas docentes en México y en este sexenio fue aún más evidente.

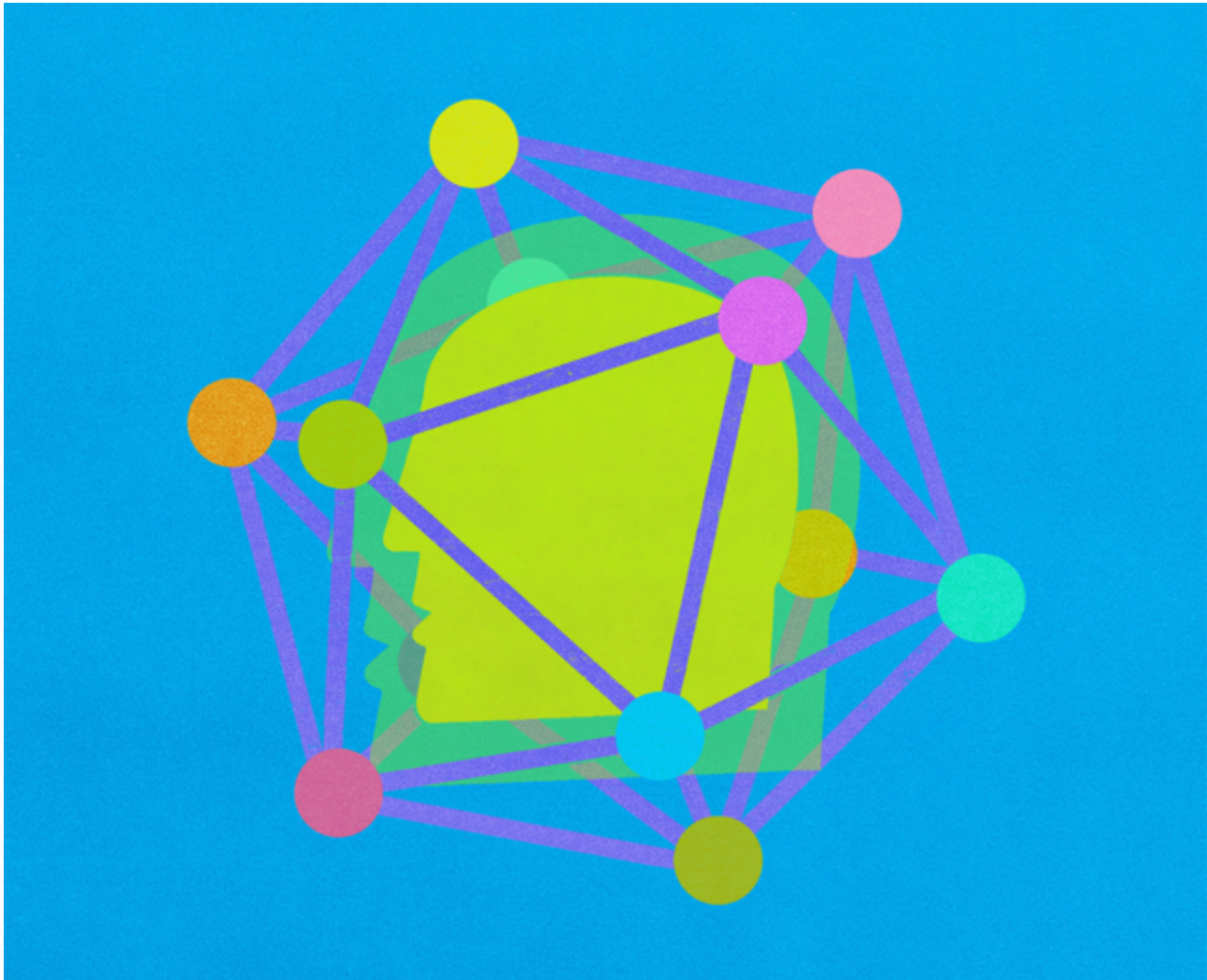
Formación continua no es sinónimo de desarrollo profesional

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) de 2013 constituye un modelo de formación de profesores en servicio que muestra inconsistencias conceptuales y operativas con otros documentos oficiales que norman la formación de profesores (Cordero *et al.*, 2017). Ello evidencia que este campo se sigue definiendo en nuestro país a partir de lugares comunes y no se ha revisado ni discutido la noción misma de formación que se encuentra en la literatura especializada (Birgin, 2012; Davini, 2016; Imbernón, 2017; Nóvoa, 2009; Terigi, 2012).

Las *Directrices...* sí toman posición al respecto. Inician con una conceptualización propia del desarrollo profesional docente, integrada por tres dimensiones: condiciones institucionales, formación en sus diversas etapas –inicial, inserción y en servicio– y evaluación del profesorado. En este documento se entiende por desarrollo profesional docente:

un proceso de aprendizaje y crecimiento continuos que se da a lo largo de una trayectoria, cuyo punto de partida es la formación inicial, seguida de la incorporación a la docencia y la trayectoria laboral posterior. Este proceso está integrado por diversas experiencias formativas en las que el docente asume una participación activa y responsable de las demandas de su contexto, así como de la reflexión permanente, individual y colectiva, en la práctica y sobre ella (INEE, 2018: 15).

De esta forma las directrices clarifican, de entrada, que formación continua *no es* sinónimo de desarrollo profesional (Ferrerres e Imbernón, 1999) y que esta etapa de la formación es sólo uno de sus componentes. Tal posicionamiento anuncia a los lectores que el ámbito de recomendaciones de las



directrices rebasará el campo de la formación en servicio; además, abre una perspectiva más amplia en la que se insertan políticas docentes de distinto tipo y alcance, las cuales requieren de argumentos y ejes articuladores para ser entendidas como vías de desarrollo profesional docente.

Las directrices se acompañan de diversas acciones de mejora.

Las directrices

El documento está constituido por cinco directrices acompañadas individualmente por un número diverso de acciones de mejora. Cada directriz expresa de manera sintética una forma de atender los desafíos en la materia, identificados

como centrales sobre la base de las investigaciones consideradas para su integración.

Directriz 1. Redefinir conceptualmente el desarrollo profesional docente, así como el marco para su operación institucional, a partir de un enfoque integral, participativo y contextualizado.

Directriz 2. Fortalecer la rectoría de la autoridad educativa en materia de formación y desarrollo profesional docente, así como las capacidades institucionales en los ámbitos federal y local.

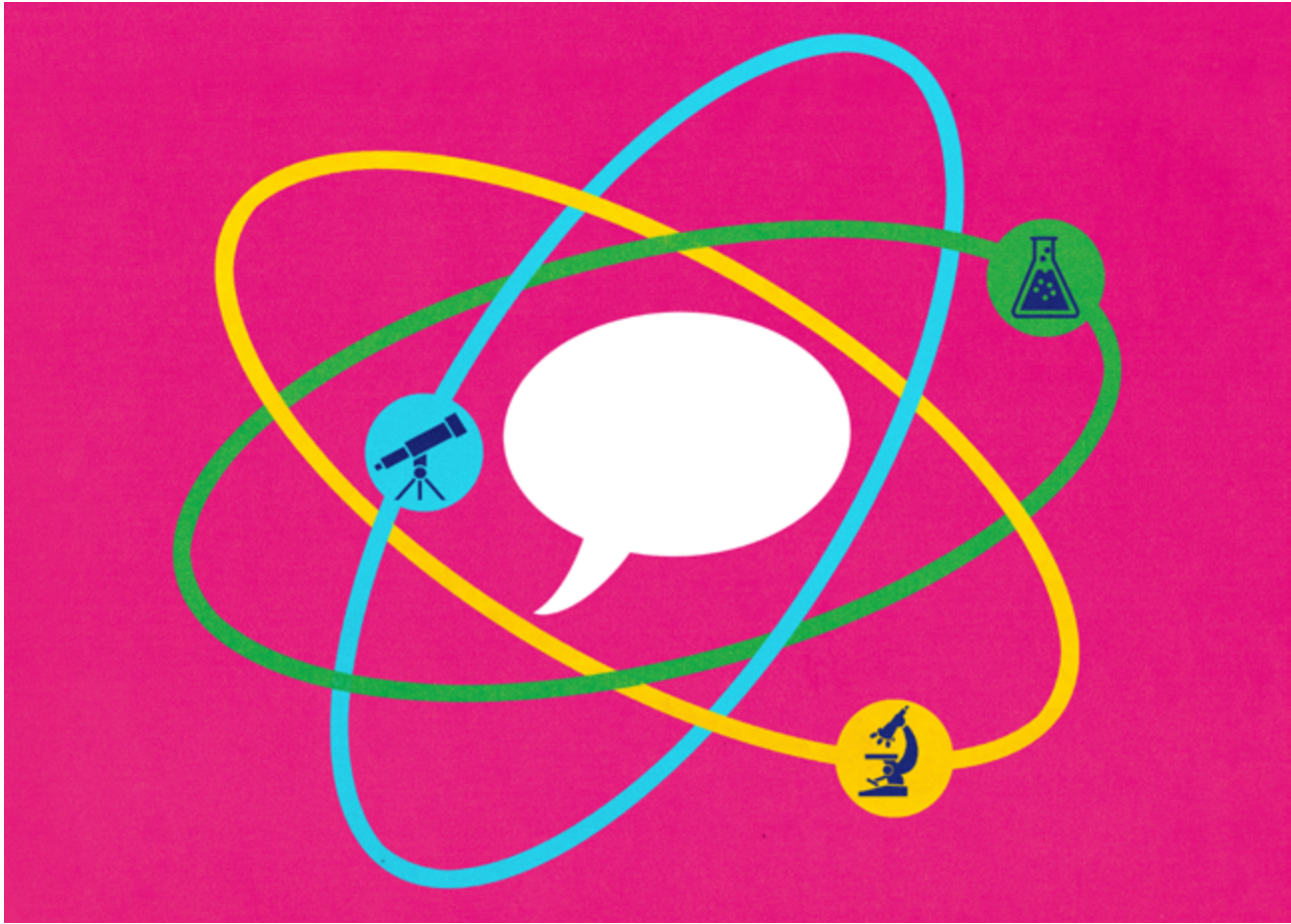
Directriz 3. Garantizar el funcionamiento del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, reforzando la pertinencia, la equidad y la calidad de las actividades de apoyo, acompañamiento y asesoría técnica pedagógica.

Directriz 4. Afianzar la relación entre formación, acompañamiento y evaluación de los docentes para la mejora de su práctica profesional.

Directriz 5. Fortalecer la organización profesional, la vocación y la identidad de los docentes para consolidar su función como agentes estratégicos de cambio educativo y social.

La primera directriz pretende orientar la discusión sobre lo que se va a entender por desarrollo profesional docente, y las implicaciones de ello en el marco de su operación institucional. Tal definición, desde mi punto de vista, orienta el contenido de las otras cuatro directrices. Debe ser usada para revisar lo que se entiende por rectoría del Estado en materia de formación y desarrollo profesional docente en los ámbitos federal y local (directriz 2) y, por supuesto, ser el principio que impulse la organización profesional docente (directriz 5). Las directrices restantes se orientan hacia dos tipos de formación: en la escuela y fuera de ésta. En ambos casos, el sexenio tiene deudas importantes con los maestros, expectativas que abrió la Reforma Educativa y no logró cumplir.

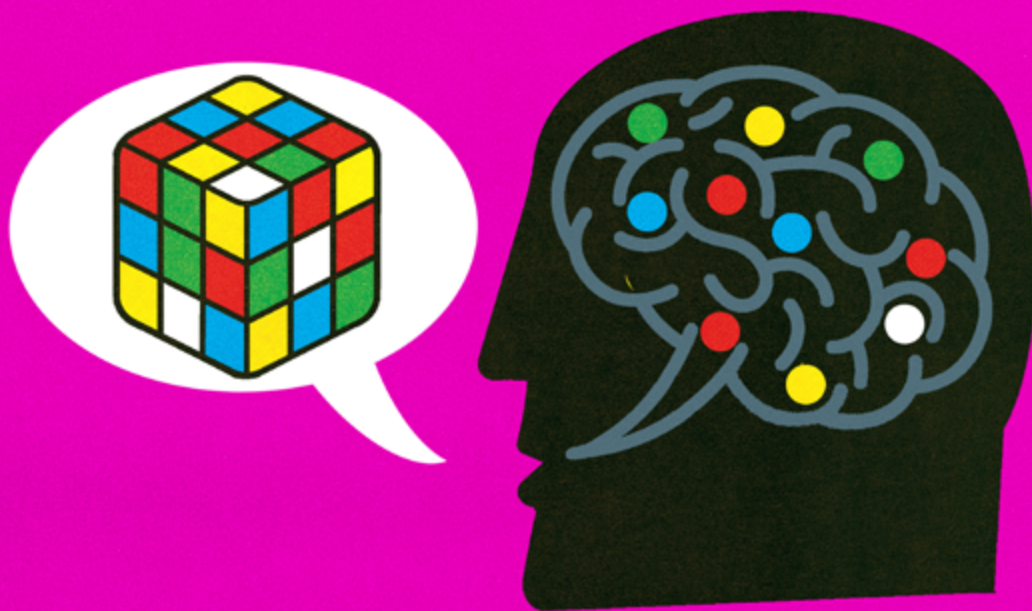
En cuanto a la formación en la escuela —denominada Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela— el documento enlista una serie de problemas graves para su operación en el país, por lo que dedica la directriz 3 a recomendar cómo mejorar la implementación de este programa a partir de su estructura y organización en las entidades federativas, y a la definición de un modelo de asistencia técnica y de formación congruente con el concepto de desarrollo profesional docente.



Por otra parte, las limitaciones de la formación fuera de la escuela se expresan en la directriz 4, donde es evidente la falta de vinculación entre los resultados de las evaluaciones –internas y externas– y la oferta formativa de cursos y diplomados para los maestros.

Si bien el artículo sesenta establece que la formación continua deberá definirse en función de las necesidades de desarrollo del personal, de la escuela y de la zona escolar, y de los resultados de los distintos procesos de evaluación en los que participe el docente (DOF, 2013), es un hecho que la información disponible a partir de diversos instrumentos de evaluación no ha configurado un escenario coherente de diagnóstico de necesidades de formación de los maestros, ni individual ni colectivamente.

Las directrices identifican siete prioridades estratégicas.



Estamos en un momento de transición que podría aprovecharse para posicionar las prioridades estratégicas expuestas.

El alcance de las directrices

Las directrices pretenden incidir en la mejora de las políticas de formación y desarrollo profesional docente al identificar siete prioridades estratégicas: 1) la relevancia de una visión sistémica del desarrollo profesional docente; 2) el fortalecimiento técnico, institucional y operativo de las políticas nacionales de desarrollo profesional; 3) la asesoría y el acompañamiento como elementos clave en las trayectorias profesionales de los docentes; 4) el impulso al trabajo colegiado y colaborativo; 5) la autonomía como un aspecto prioritario para la mejora del desempeño docente; 6) la generación de condiciones que contribuyan al reconocimiento social de la profesión; y 7) el aprendizaje de los estudiantes como eje del desarrollo profesional docente. Estas siete prioridades me parecen centrales en la discusión de las políticas en la materia en el futuro inmediato.

Las directrices se publicaron un mes antes de las elecciones presidenciales. Estamos en un momento de transición que podría aprovecharse para posicionar las prioridades estratégicas expuestas. Las declaraciones hechas por Esteban Moctezuma, señalado como futuro secretario de Educación, parecen estar en sintonía con tales prioridades. Cabe esperar que efectivamente se revalore al magisterio y que la formación no se convierta nuevamente en moneda de cambio, en esquemas de pago al mérito ni en acumulación de diplomas. Tampoco que se identifique con un castigo ni que sirva como un entrenamiento para pasar un examen; o que se entienda, desde una visión reduccionista, como “capacitación”; o que nos conformemos con su amplia cobertura actual sin tener ninguna evidencia de calidad.

Mucho hay que caminar para que efectivamente la formación docente sea entendida por maestros y autoridades como una dimensión del desarrollo profesional que debe ser consistente con una carrera socialmente reconocida y con condiciones dignas de trabajo. ■

Referencias

- BIRGIN, Alejandra (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- CORDERO, Graciela, José Alfonso Jiménez, Claudia Navarro y María del Ángel Vázquez (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. Ciudad de México: INEE.
- CORDERO, Graciela, Claudia Navarro y Óscar Ortega (2014). *Fundamentos para la articulación de la formación de profesores en el proyecto de creación del Instituto de Formación Inicial y Continua de los profesionales de la educación*. Unidad de Evaluación Educativa, Reporte técnico 14-008. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.
- DAVINI, María Cristina (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- (DOF). Diario Oficial de la Federación (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Disponible en <http://bit.ly/2MzQuF9>.
- FERRERES, Vincent y Francisco Imbernón (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- IMBERNÓN, Francisco (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Barcelona: Graó.
- (INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Ciudad de México: INEE.
- (INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en educación básica*. Ciudad de México: INEE.
- NÓVOA, António (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- TERIGI, Flavia (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.

El derecho a la educación en México, tres lustros de indicadores educativos

MÓNICA GLADIS PÉREZ MIRANDA y RAÚL GUADALUPE ANTONIO,
con la colaboración de VERÓNICA MEDRANO CAMACHO
Adaptación: DANIEL GARFIAS

Desde 2003 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha monitoreado el avance en el ejercicio del derecho a una educación obligatoria de calidad. Para ello ha desarrollado un sistema de indicadores que brinda un panorama general sobre el estado de este ámbito en México.

De acuerdo con la norma vigente, todos los niños y jóvenes tienen derecho a una educación obligatoria de calidad, la cual debe brindarse en centros escolares bien equipados, con materiales y métodos educativos adecuados, así como con docentes y directivos orientados a formar integralmente a sus alumnos para alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de los educandos (INEE, 2018a). Por otra parte, el Estado mexicano ha establecido compromisos para asegurar tales condiciones y en los últimos veinticinco años ha decretado:



La supervisión del ejercicio del derecho a una educación de calidad se inicia con el análisis del acceso a la escuela. Una forma de medirlo es la tasa de asistencia del grupo de tres a diecisiete años, rango de edad en el que idealmente se cursa la educación obligatoria.

Datos de 2016

Rango de edad

Tasa de asistencia escolar

3 a 5



77.7 %

6 a 11



99.1%

12 a 14



93.8%

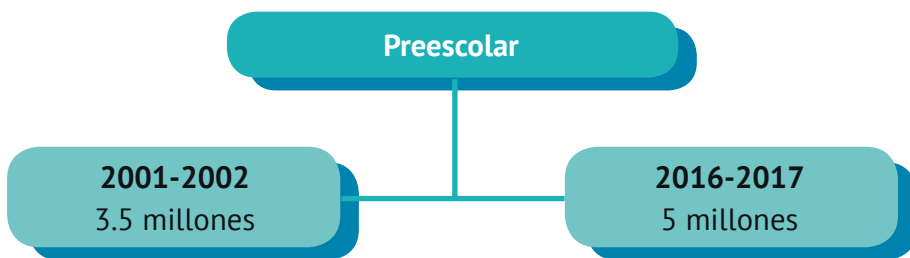
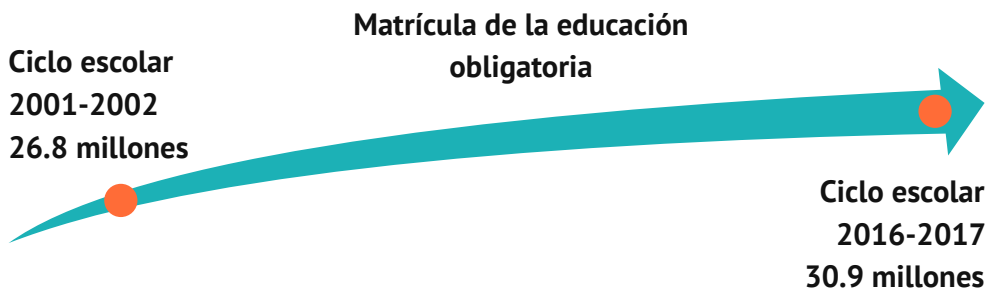
15 a 17



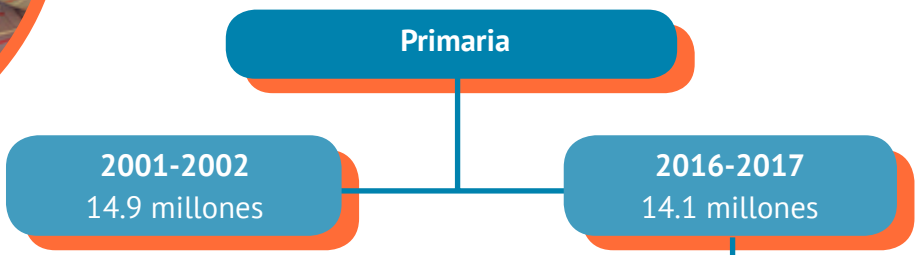
75%

El reto del acceso a la educación está principalmente en los grupos de 3 a 5 y de 15 a 17 años de edad; es decir, en la educación preescolar y media superior.

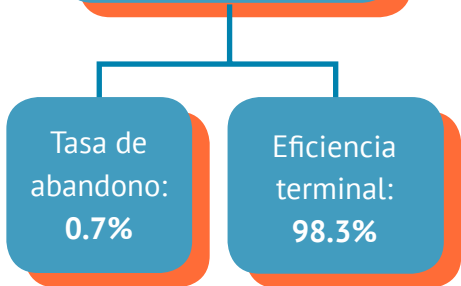
Evolución de la matrícula, abandono y eficiencia terminal en la educación obligatoria en el siglo XXI



En la educación preescolar tuvo un crecimiento importante, sobre todo durante el periodo de 2001 a 2007.



La educación primaria es el único nivel educativo donde no ha habido crecimiento en la matrícula. Tal vez se deba a la reducción del número de niños en edad de asistir a ella y a que prácticamente se ha logrado su cobertura universal.



Secundaria

2001-2002
5.5 millones

2016-2017
6.7 millones

En secundaria se redujo 3% la tasa de abandono y aumentó 10% la eficiencia terminal en los últimos quince años.

Tasa de abandono:
4.4%

Eficiencia terminal:
87.7%



Educación media superior

2001-2002
3.1 millones

2016-2017
5.1 millones

Los datos de este segmento son alarmantes con respecto al resto de los niveles educativos obligatorios y reflejan una limitante para garantizar educación a la juventud, tal como lo manda la Constitución.

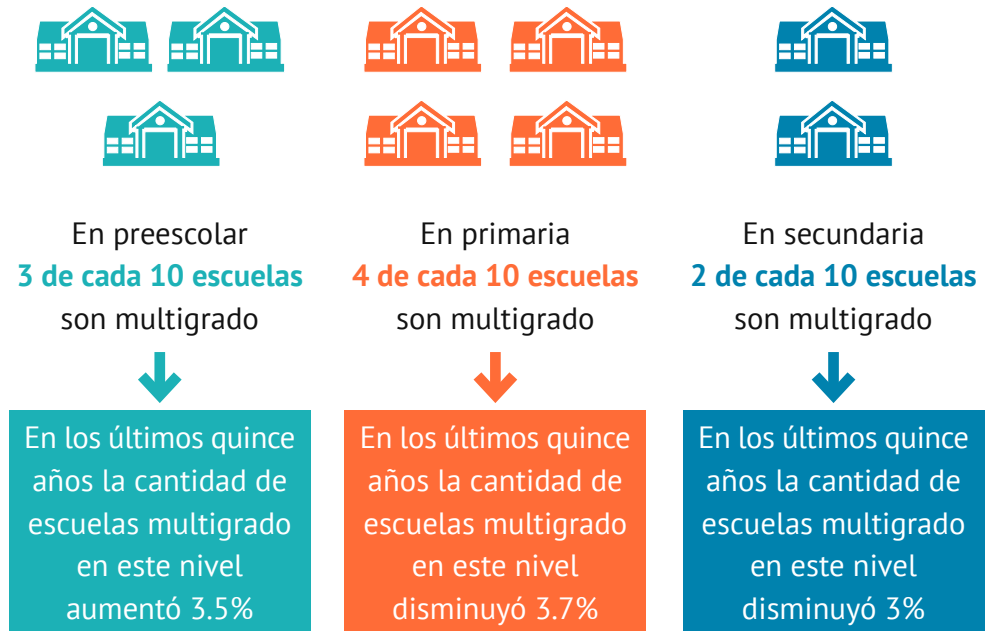
Tasa de abandono:
15.5%

Eficiencia terminal:
65.5%

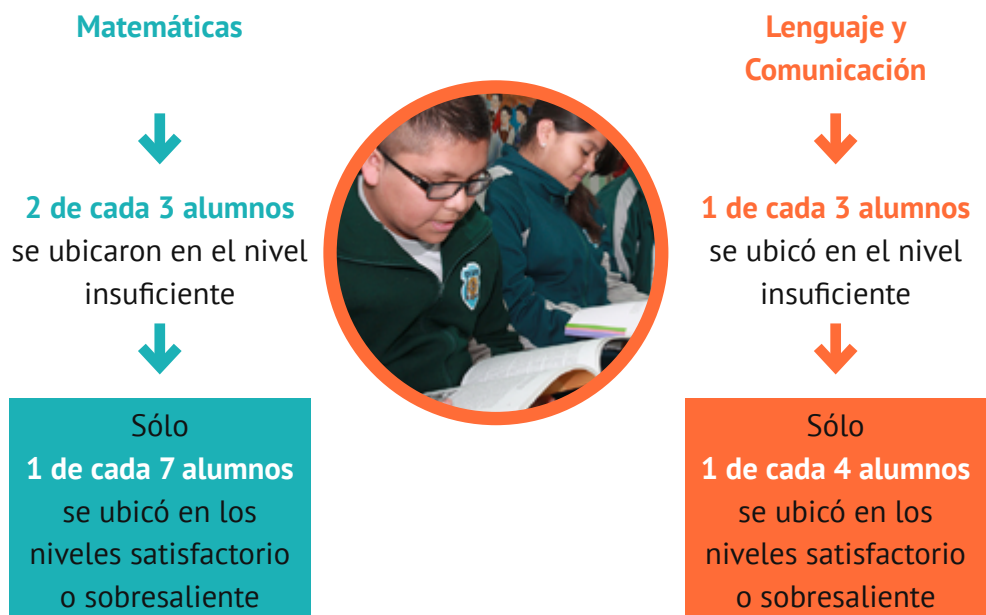


Escuelas multigrado y aprendizajes clave

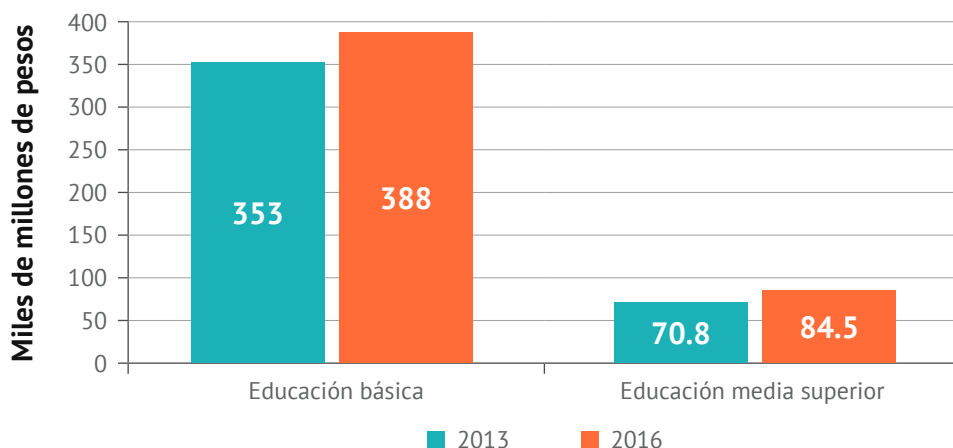
Datos del ciclo escolar 2016-2017



En el terreno de los aprendizajes todavía se requiere hacer un mayor esfuerzo. Los resultados de la prueba PLANEA-ELSEN 2017 muestran que muchos alumnos que logran llegar a tercero de secundaria lo hacen sin adquirir los aprendizajes clave establecidos en el currículo nacional.



Gasto federal ejercido en educación obligatoria



La mayor proporción de este gasto se ejerció mediante programas de gasto federalizado, que tienen su fundamento en la Ley de Coordinación Fiscal y se refieren a recursos que el gobierno federal transfiere a las entidades federativas etiquetados para fines específicos.

A diferencia de la educación básica, la mayor parte del gasto federal en la educación media superior se ejerce mediante programas federales, normados por convenios de coordinación entre los estados y la federación, más susceptibles de recortes presupuestales y modificaciones normativas.

La información provista por el INEE durante sus tres lustros de existencia muestra que, pese a los avances logrados, no todos los niños ingresan a la escuela, y de los que lo hacen no todos logran concluir la educación obligatoria, o bien, no adquieren los aprendizajes clave. Por ello es importante que el Estado mexicano fortalezca la equidad educativa mediante la redistribución de recursos materiales y humanos, y la reformulación de procesos educativos, a fin de garantizar las mismas oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje para todos los niños y jóvenes, sin distinción de su origen socioeconómico, étnico o de residencia (INEE, 2018b: 10). ■

Referencias

- INEE (2018a). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Ciudad de México: autor.
INEE (2018b). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Ciudad de México: autor.

Educación sexual: una polémica persistente

VERÓNICA GARDUÑO G.

Desde una perspectiva mesurada y objetiva, la autora nos ofrece en este artículo la revisión de más de ocho décadas en las que los intentos por introducir una educación sexual en México se han topado con poderosas resistencias políticas y sociales. El texto es una invitación a reflexionar sobre la forma de superar este obstáculo histórico.



Fuente: Manifestación en contra de la educación sexual y en la que se pide la renuncia de Narciso Bassols (fotografía) (CAC, 1933).



Qué tienen en común los padres de familia de los años treinta y los de la actualidad? Su rechazo a la educación sexual que se imparte o se pretende impartir en las escuelas públicas mexicanas.

“Los libros pueden confundir a los menores si permitimos que contengan ideología generista y conceptos como derechos sexuales, que no existen en ningún tratado vinculante, lo que sí existe es el derecho de los padres a decidir el tipo de educación para sus hijos”, afirmaba la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF, 2018) hace unos meses.

Ochenta y cinco años atrás, en junio 1933, el padre de familia Adolfo Peña expresó al diario *La Palabra*: “Creo tener por derecho propio, natural y social la facultad exclusiva y única de tratar este asunto [la educación sexual de mis hijos] en el seno de mi hogar” (*apud* Del Castillo, 2000: 218).

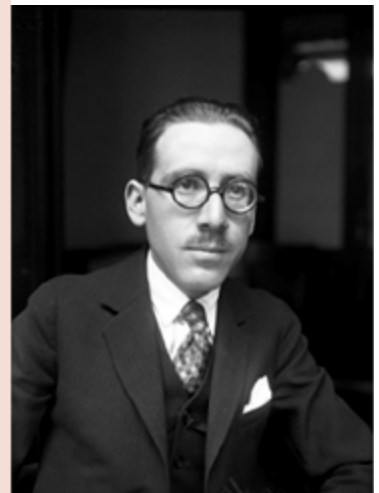
En México, la polémica en torno a este tema se remonta precisamente a los años treinta, cuando el secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, promovió su implementación formal en las escuelas del país. No fue el primero en tratar el tema, pues a principios del siglo pasado se publicaron y circularon folletos sobre la materia. Además, en 1930 Pedro de Alba, entonces director de la Escuela Nacional Preparatoria, instituyó la materia de Higiene de la Adolescencia y de la Juventud, cuyo programa fue elaborado por Santiago Ramírez (Publicaciones digitales UNAM, 2010).

En opinión de Gabriela Rodríguez (1991), “la controversia en torno a los programas de educación sexual no ha permitido una acción sostenida ni una extensión curricular en México, más allá de los programas que están directamente relacionados con las políticas demográficas del país”.

Los años treinta: inicio fallido

“A fines de 1932, Narciso Basols nombró una Comisión Técnica Consultiva para analizar la viabilidad de un plan de

Narciso Bassols promovió, por primera vez, la implementación formal de la educación sexual en las escuelas del país.



Fuente: Narciso Bassols, abogado y banquero en su oficina, retrato (fotografía) (CAC, 1930).

educación sexual que debería implantarse en las escuelas primarias de la Ciudad de México”, explica Alberto del Castillo (2000). Esa iniciativa tenía dos antecedentes: el Congreso Panamericano del Niño –celebrado en 1930, en Lima–, cuya recomendación principal fue instrumentar un programa amplio de educación sexual, y una investigación sobre la conducta sexual de los adolescentes presentada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1932 por la Sociedad Eugénica Mexicana. La Comisión concluyó que “la SEP debe establecer, organizar y dirigir la educación sexual, asumir esa responsabilidad e impartirla desde el tercer ciclo de primaria y luego en la secundaria” (Publicaciones digitales UNAM, 2010).



Fuente: *Mitin de mujeres protestando en contra de la educación sexual, en la Secretaría de Educación Pública (fotografía) (CAC, 1940).*

Desde un inicio, la UNPF y la Federación de Asociaciones de Padres de Familia se opusieron a la iniciativa. La polémica se ventiló en la prensa nacional y se diseminó en las calles de la Ciudad de México, pues se llevaron a cabo concurridas marchas durante un año, hasta que, en mayo de 1934, renunció Bassols y se canceló en definitiva el proyecto.

El plan de educación sexual representaba una propuesta modernizadora que proyectaba una imagen secular de la niñez, en la que por primera

vez en nuestra historia se reconocía el derecho de la infancia a la información sexual, una prerrogativa que hasta ese momento no se había formulado en términos institucionales, a la vez que se conceptuaba al niño en sí mismo como un ser dotado de instintos sexuales que requería algún tipo de cuidado y canalización (Del Castillo, 2000: 222).

Retomando lo dicho por Del Castillo, la investigadora Gabriela Rodríguez (2014) reflexiona que “atrás de ese conflicto están las pugnas entre la Iglesia católica y el Estado mexicano por la hegemonía política y cultural, cuyos momentos más críticos fueron la Guerra de Reforma, a mediados del siglo XIX, y la Guerra Cristera de los años veinte. La educación laica fue parte del encuadre gubernamental para frenar el campo de acción del clero, instrumento revolucionario para impulsar un proyecto modernizador y lograr cohesión nacional desde el centro”.

La educación laica fue parte del encuadre gubernamental para frenar el campo de acción del clero.



Fuente: *Madres protestan contra de la educación sexual* (fotografía) (CAC, 1928).

Tras el fallido intento de los años treinta, no hubo otros proyectos de educación sexual en México: los padres de familia y los grupos religiosos continuaron proclamándose como los únicos autorizados a brindar educación sexual.

Los cambios que se dieron en el mundo moderno —métodos anticonceptivos, salud y derechos de la mujer, la revolución sexual de los años sesenta y los modelos del hombre y la

mujer reflejados en los medios de comunicación— “no fueron apoyados por ningún programa formal de educación sexual en México” (Rodríguez, 1991).

Los años setenta: la planificación familiar

“A partir de los años setenta se instituyó en México la educación sexual en el discurso educativo oficial, ligada de manera directa a la importancia que adquirieron en ese momento los fenómenos demográficos y a la manera como éstos se conceptualizaron” (García, 2001).

En 1970 se fundó el Consejo Nacional de Población (CONAPO), con dos grandes objetivos: reducir, en diez años, la tasa de crecimiento anual al 2.5%; y modelar la conducta sexual de los mexicanos en cuanto a la educación sexual y el uso de anticonceptivos.

“El CONAPO tradujo sus propósitos y metas, en el marco de la reforma educativa, en temas demográficos y de educación sexual insertos en los programas de estudio y en los libros de texto. Las preocupaciones demográficas se constituyeron en uno de los ejes centrales que orientaron la reforma” (García, 2001).

En el ciclo escolar 1974-1975 el modelo de educación sexual se incluyó en los libros de texto. Fue en el nivel básico donde se insertó la educación en materia de población y sexualidad, por lo que tenía carácter obligatorio.

“El modelo de educación sexual plasmado en programas y libros de texto se estructuró sobre dos ejes: la reproducción de roles estereotipados y la intención de ir introyectando en los niños modificaciones en la conducta sexual con miras a lograr el control natal” (García, 2001).

En 1978 se introdujo la temática de educación para la salud, con el objetivo de mejorar el nivel de vida de los escolares; los contenidos de sexualidad estuvieron incluidos en Ciencias Naturales, en los seis grados de instrucción primaria



Fuente: Portada del libro *Mejor vida para la población de México* (CONAPO, 1974a).



Fuente: Cartel *Vámonos haciendo menos... para vivir mejor todos* (CONAPO, 1974b).

(García, 2001). Gabriela Rodríguez sostiene que fue en ese momento cuando “muchas mujeres tuvieron información acerca del funcionamiento de su cuerpo y del control de su capacidad reproductiva” (Rodríguez, 1991).

La amenaza del VIH

En los años ochenta, debido a la irrupción del virus de inmunodeficiencia humana (VIH), el sector salud tuvo que llevar a cabo una campaña nacional para promover el uso del condón y las prácticas de sexo seguro.

Se incorporó la prevención del VIH-SIDA en los programas y planes de estudios, como cultura de la prevención en la primaria y como parte de la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) en los programas de las escuelas secundarias. En 1997, instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil colaboraron en la reforma curricular para dar una visión integral de la educación sexual (Rodríguez, 2009).

Tu futuro en libertad

En agosto de 2008, el Gobierno del Distrito Federal (GDF) dio un paso adelante en la educación sexual con la publicación del libro *Tu futuro en libertad. Por una sexualidad y salud reproductiva con responsabilidad*. En la presentación, Marcelo Ebrard, entonces jefe de gobierno, explicaba:

Este libro lo hicimos pensando en ti. Habla de tus derechos, de tus responsabilidades, de tu libertad; del proyecto que puedes construir participando, decidiendo, expresándote, comprometiéndote contigo, con tu ciudad y con la sociedad que deseas. Queremos ofrecerte en este texto información actualizada con evidencia médica-científica, en forma directa y abierta, es decir, sin tabúes ni fanatismos, sin mentiras ni verdades a medias. Tienes derecho a construir plenamente tu juventud incluyendo

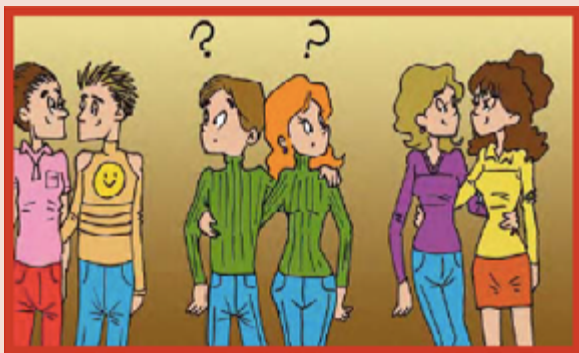
Tu futuro en libertad ofrece a los jóvenes “información actualizada con evidencia médica-científica, en forma directa y abierta, es decir, sin tabúes ni fanatismos, sin mentiras ni verdades a medias”.



Fuente: GDF (2008).

el ejercicio de tu sexualidad. Tienes derecho a construir relaciones amorosas, afectivas y placenteras con quienes amas: con tu familia, con tus amistades, con las personas adultas, de quienes puedes aprender mucho.

Las páginas que siguen hablan de libertad, de igualdad y equidad entre mujeres y hombres; de tolerancia, del respeto a nuestros sentimientos y deseos hacia quienes son diferentes o no piensan como tú. De lo que sientes y quieres, de lo que a veces te quema el alma (GDF, 2008).



Fuente: GDF (2008).

El libro, según la editorial del periódico *La Jornada* (2008), representó “una buena noticia por cuanto apunta al compromiso de las autoridades capitalinas en relación con un tema –la sexualidad entre los jóvenes– que demanda ser abordado con naturalidad, visión moderna, sensibilidad social y objetividad científica”.

No obstante, la obra no pudo ser distribuida en las escuelas de la ciudad, pues el Gobierno del Distrito Federal no controla los servicios de educación básica y normal, los cuales continúan bajo la administración de la fede-

ración. Las autoridades federales se negaron a distribuirlo aduciendo que debía ser valorado por la unidad responsable de Materiales Educativos e incluso se amenazó con una sanción administrativa a los docentes que lo utilizaran (*La Jornada*, 2008).

El nuevo siglo: educación sexual integral

Con la adhesión a la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación”, firmada en 2008 por los responsables de los ministerios de Educación y Salud de veinte países de Latinoamérica y el Caribe, México se comprometió a: “formar a profesores/as en temas de educación integral de la sexualidad (EIS) en las escuelas de educación básica; a ampliar la cobertura de salud sexual y salud reproductiva entre jóvenes de diferentes contextos, así como a difundir en medios de comunicación cápsulas informativas sobre salud y educación sexual” (Rosales y Salinas, 2017).

Si bien en cuestiones de salud se han registrado avances –aumentaron los servicios de salud sexual y reproductiva, el tratamiento integral a ITS, se incrementó la consejería sobre VIH y reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, entre otros– en el ámbito educativo no se han registrado avances significativos.

Rosales y Salinas (2017) reportan que, según el informe de la International Planned Parenthood Federation, en materia de inclusión de la EIS sólo se había registrado hasta ese año 45% de avance. Los autores catalogaron como *deficiente* la evaluación de programas educativos para determinar el grado de

La educación sexual es importante porque propicia la comunicación familiar, fortalece los procesos de secularización, mejora las prácticas sexuales, previene embarazos e incrementa el uso del condón.

implementación de la EIS y la inclusión de género, así como las relaciones interpersonales y el placer como contenidos en el currículo y en materiales didácticos, entre otros.

Si bien la reforma integral de educación básica de 2011 planteó algunos cambios en la materia, éstos fueron muy limitados. La reforma educativa constitucional de 2013 únicamente implicó cambios administrativos, según explica Margarita Tapia (2017).

Aunque es un documento rector de la educación en México, y a pesar de que la inclusión de contenidos de educación sexual, desde un enfoque integral, está contemplada en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, aprobada en 2014— el Nuevo Modelo Educativo de 2017, presentado por Aurelio Nuño, no incluye el tema de sexualidad, enfatiza Tapia (2017).

Educación sexual: asignatura pendiente

A decir de los expertos, la educación sexual es importante porque propicia la comunicación familiar, fortalece los procesos de secularización, mejora las prácticas sexuales, previene embarazos e incrementa el uso del condón (Rodríguez, 2004).

Si bien ha habido avances, aún falta mucho camino por recorrer. Margarita Tapia considera

evidente que la postura de los sectores conservadores en torno a la educación sexual no se ha modificado e incluye creencias e ideas alejadas de los planteamientos científicos. Con ello, “anulan el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Se niegan a brindar información sobre sexualidad a infantes y adolescentes, rechazan la diversidad sexual, no aceptan el amor entre personas del mismo sexo, están en contra de la interrupción libre del embarazo y las relaciones sexuales fuera del matrimonio” (Tapia, 2017).

También se ha culpado a la educación sexual “de *hipersexualizar* a la niñez y promover la homosexualidad. Nada más lejos de la realidad, ya que a estas alturas del siglo XXI, la educación sobre sexualidad en México apenas toca temas que vayan más allá de aspectos básicos sobre la prevención del embarazo y del VIH en la mayoría de las escuelas” (Baruch, 2018).

Resistencia de los padres de familia, de la Iglesia

Si bien los avances en materia de educación sexual no han sido tan rápidos como en otros países, es importante reconocer su consistencia, pues han enfrentado la resistencia histórica de sectores conservadores, como asociaciones de padres de familia y la propia Iglesia católica. ■

Referencias

- BARUCH, Ricardo (2018). "El nuevo ataque a la educación sexual". *Huffpost*, 6 de marzo (blog). Disponible en <<http://bit.ly/2NGal55>>.
- (CAC). Colección Archivo Casasola (1928). *Madres protestan contra de la educación sexual* (en línea). Disponible en Mediateca INAH <<https://bit.ly/2lwtgdu>>.
- (CAC). Colección Archivo Casasola (1930). *Narciso Bassols, abogado y banquero en su oficina, retrato* (en línea). Disponible en Mediateca INAH <<https://bit.ly/201v6co>>.
- (CAC). Colección Archivo Casasola (1933). *Manifestación en contra de la educación sexual y en la que se pide la renuncia de Narciso Bassols* (en línea). Disponible en Mediateca INAH: <<https://bit.ly/2zM0l0u>>.
- (CAC). Colección Archivo Casasola (1940). *Mitin de mujeres protestando en contra de la educación sexual, en la Secretaría de Educación Pública* (en línea). Disponible en Mediateca INAH <<https://bit.ly/2zMZVsD>>.
- (CONAPO). Consejo Nacional de Población (1974). *Mejor vida para la población de México*. Ciudad de México: CONAPO. Disponible en <<https://bit.ly/2zLSUrX>>.
- (CONAPO). Consejo Nacional de Población (1974). *Cartel Vámonos haciendo menos... para vivir mejor todos* (en línea). Disponible en: <<https://bit.ly/2zLSUrX>>.
- DEL CASTILLO, Alberto (2000). "La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta". *Estudios Sociológicos* XVIII (1): 203-226. Disponible en <<http://bit.ly/2x6DsF7>>.
- GARCÍA, María Guadalupe (2001). "La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta". *Quaderns Digitals* (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2NFNKF1>>.
- (GDF). Gobierno del Distrito Federal (2008). *Tu futuro en libertad*. Ciudad de México: GDF. Disponible en <<http://bit.ly/2CNXsBB>>.
- LA JORNADA (2008). "Educación sexual: importancia y oposiciones". *La Jornada*, 7 de agosto. Disponible en <<http://bit.ly/2MqrivH>>.
- PUBLICACIONES DIGITALES UNAM (2010). "Diccionario. Educación sexual". *Publicaciones digitales UNAM* (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2OpVlqp>>.
- RODRÍGUEZ, Gabriela (1991). "Educación sexual y políticas de población". *Demos* 004 (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/2zM2MU>>.
- RODRÍGUEZ, G. (2004). "Treinta años de educación sexual en México". En Micher, M. (coord.) *Población, desarrollo y salud sexual y reproductiva*, 13-28. Ciudad de México: Cámara de Diputados. Disponible en <<http://bit.ly/2CQN643>>.
- RODRÍGUEZ, G. (2009). "Educación sexual en el Distrito Federal". *Afluentes* (en línea). Disponible, en <<http://bit.ly/2Oene3l>>.
- RODRÍGUEZ, G. (2014). "Las batallas de la educación sexual". *La Jornada*, 8 de agosto. Disponible en <<http://bit.ly/2x7DH1X>>.
- ROSALES, Adriana. L. y Fernando Salinas-Quiroz (2017). "Educación integral de la sexualidad y género en la secundaria en México". *Revista Universitaria* 21 (mayo-agosto). Disponible en <<http://bit.ly/2CWSBhw>>.
- TAPIA, Margarita (2017). *Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México*. San Luis Potosí: Congreso Nacional de Investigación educativa. Disponible en <<http://bit.ly/2Of1a8V>>.
- (UNPF). Unión Nacional de Padres de Familia (2018). "UNPF lamenta algunos contenidos de los nuevos libros de texto". *Unión Nacional de Padres de Familia*, 21 de junio (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2x6zsEB>>.

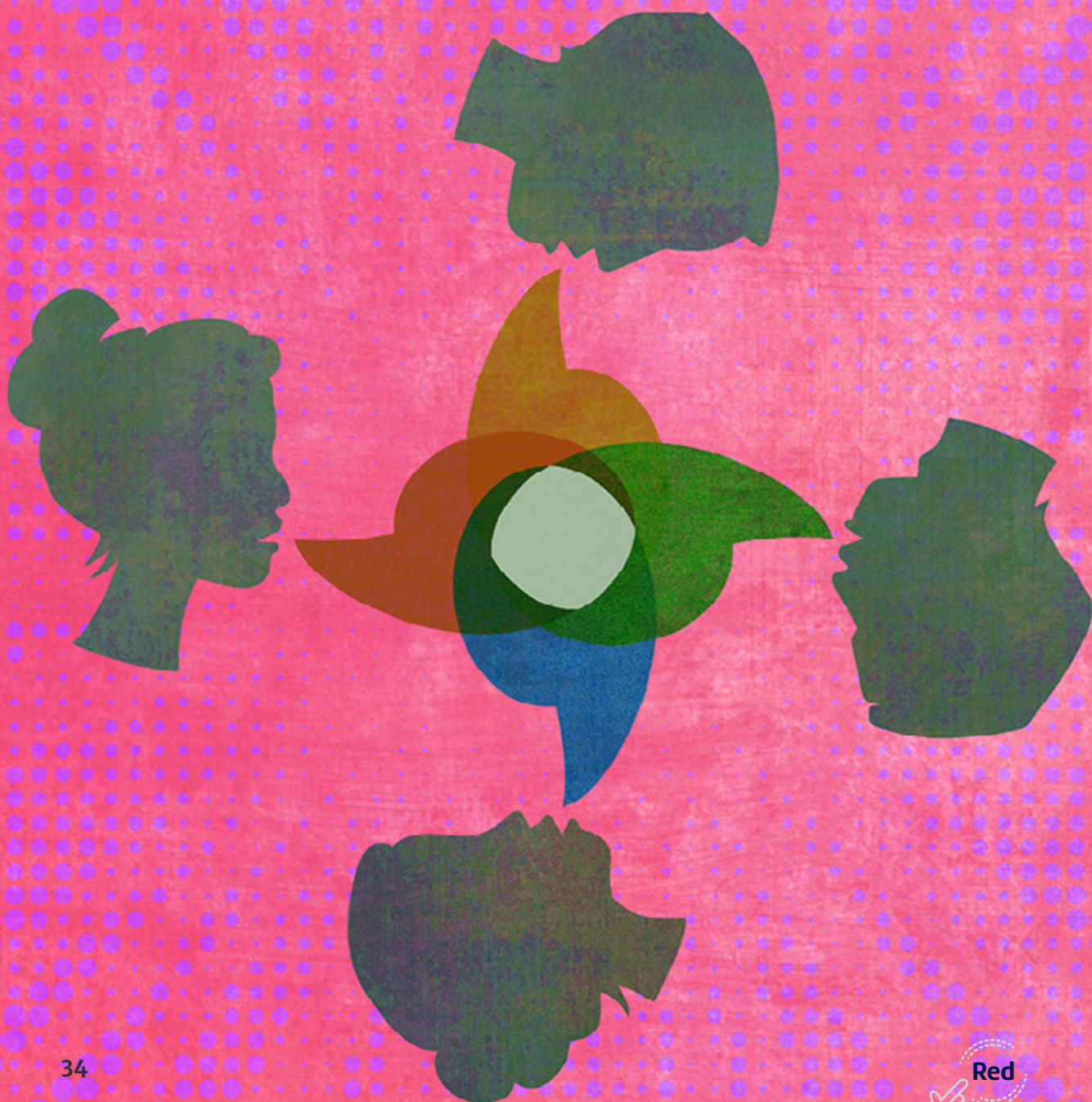
Metodología para utilizar los resultados de las evaluaciones junto con la información de la escuela, de manera colegiada y con enfoque de mejora, para favorecer el aprendizaje de los alumnos



Una propuesta para el desarrollo profesional de docentes en México

YOLANDA EDITH LEYVA BARAJAS

Entrevistas: ERICK JUÁREZ y VERÓNICA GARDUÑO



Introducción

Un factor decisivo en la elaboración de políticas para el desarrollo profesional docente es vincular las formaciones inicial y continua con la evaluación del desempeño; ello requiere un perfil de práctica profesional –que en algunos países se conoce como *marco de la buena enseñanza*–, el cual, además de incorporar las competencias necesarias en todas las dimensiones de la práctica docente, debe reflejar las etapas o estadios para su adquisición y consolidación. Las necesidades de los docentes que se inician en la profesión son distintas a las de quienes se encuentran en proceso de consolidarse profesionalmente; éstos, a su vez, tienen necesidades diferentes a las de profesores con mayor experiencia docente que han logrado posicionarse como expertos.

Este artículo presenta una propuesta de desarrollo profesional que vincula la evaluación y la formación de docentes en servicio con el propósito de contribuir a mejorar el desempeño de las y los maestros de educación básica y media superior en México. El diseño parte de un marco conceptual de práctica profesional reflexiva y de la diferenciación de estadios o etapas de desempeño, de acuerdo con el progreso de las competencias intrínseco a la mayor experiencia y preparación para la enseñanza u otras funciones escolares por las que hayan optado los docentes como parte de su trayectoria.¹

A manera de referencia, se toma información de un diagnóstico llevado a cabo en 2017 por encargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) acerca de la formación continua (Cordero *et al.*, 2017), así como de un estudio exploratorio realizado con docentes de escuelas multigrado, indígenas, telesecundarias y de telebachilleratos comunitarios,² con la intención de alcanzar una mejor comprensión de la práctica docente en la diversidad de contextos y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Las necesidades de los docentes que se inician en la profesión son distintas a las de quienes se encuentran en proceso de consolidarse profesionalmente.

¹ En México un docente puede elegir continuar su carrera profesional en otras funciones: dirección, supervisión o asesoría técnica pedagógica.

² Los resultados de este estudio, realizado por el INEE, se han compartido con autoridades educativas, federales y estatales, y serán publicados en la revista *Educación, Política y Sociedad*, de la Universidad Autónoma de Madrid.



Alma Maldonado opina sobre el SPD

Adscrita al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), Alma considera que hay un consenso generalizado sobre que el Servicio Profesional Docente (SPD) es el principal problema de la Reforma Educativa, tanto en su planteamiento como en su realización: “Siempre fue el tema más polémico y, además, tuvo en su ejecución muchísimos problemas, los tiene hasta ahora. Es el tema al que se refiere la gente cuando señala los problemas de la reforma, aunque no todo mundo lo tenga claro: hay una gran confusión entre qué es la Reforma Educativa y qué se tendría que derogar y cambiar”.

La doctora en Educación Superior por el Boston College opina que el tema de la permanencia debe modificarse: “Yo no cambiaría, desde luego, el ingreso, me parece que sería un gran error hacernos para atrás en el tema de la asignación de plazas, porque la manera en que se asignaban no funciona tampoco [...], pero tiene que haber un tratamiento diferente en cuanto a la experiencia y la antigüedad de los maestros [—explica la integrante del Sistema Nacional de Investigadores—], pues los maestros sintieron poco valorada su experiencia”.

Entre los temas controvertidos, Maldonado menciona la justificación del orden de evaluación y la asignación de plazas: “Hubo muchísimas quejas: las listas de prelación, los lugares disponibles y todos los asuntos que terminaron siendo muy confusos generaron muchas molestias, porque también la reforma les había prometido otra cosa [a los maestros]”.

La integración de la propuesta se nutre de manera importante de un estudio cualitativo de las producciones que los docentes en servicio desarrollaron como parte de su evaluación de desempeño en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD),³ específicamente, del análisis de las descripciones que los docentes hacen de las condiciones bajo las cuales trabajan; de las características de sus estudiantes y del contexto sociocultural de su escuela; así como del análisis de los elementos que consideran en la planeación de una secuencia didáctica; de la forma como responden a la diversidad, a la falta de recursos y materiales didácticos y a diferentes retos relacionados con el entorno de sus escuelas; y de las reflexiones posteriores a su intervención en el aula, sobre todo en términos del reconocimiento de sus necesidades de formación para poder enfrentar los retos cotidianos.

Antecedentes

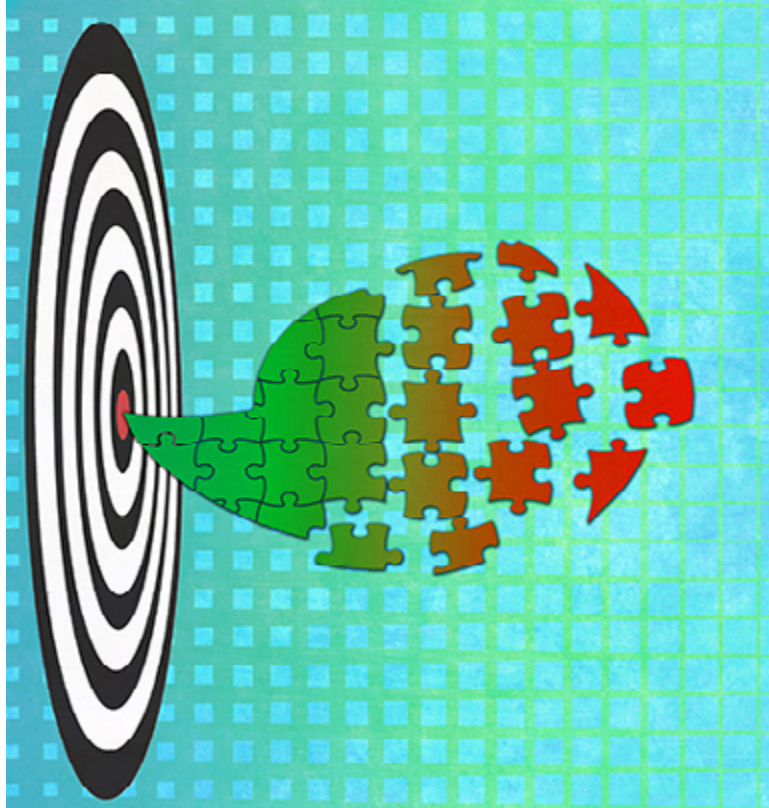
A cinco años de la implementación del SPD y tres de la evaluación de desempeño, se cuenta con evidencia para hacer un análisis crítico de los principales

³ Una selección de los resultados de este análisis cualitativo se expuso en *La educación obligatoria en México* (INEE, 2017: cap. 4).



logros alcanzados y también de los problemas a niveles de política educativa, técnico y de operación. Algunas de estas dificultades se generaron desde el marco normativo, mientras que otras surgieron por interpretaciones –no siempre justificadas– de algunos artículos de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) o por decisiones políticas que impusieron tiempos y ritmos incompatibles con las condiciones necesarias para el diseño y desarrollo de modelos e instrumentos de evaluación, y con la preparación de los apoyos de acompañamiento, tutoría y formación continua señalados en varios artículos de la citada ley.

El primer aspecto que actuó en contra de los propósitos de mejora de la práctica docente se encuentra en el capítulo VIII de la LGSPD, en los artículos referidos a la *permanencia en el servicio*, en especial el 53, que hace explícitas las consecuencias negativas para quienes no obtengan un resultado suficiente en la evaluación de desempeño (DOF, 2013). Además del rechazo y cuestionamientos suscitados por estos artículos entre docentes, académicos y opinión pública en general, diversos autores y especialistas en el tema han advertido la tensión que provoca asociar consecuencias a la evaluación del desempeño cuando se pretende que tenga un carácter formativo. En el caso del SPD, el propósito formativo se vio comprometido ante la fuerza antagónica de una amenaza o riesgo a la estabilidad laboral de los docentes.



La oferta de formación continua no resultó pertinente a las necesidades y a los contextos de los docentes.

Otros problemas, de carácter más operativo, comprometieron la función formativa de la evaluación de desempeño. En primer lugar, que la oferta de formación inicial no estaba alineada con los referentes de la buena práctica, denominados *perfiles, parámetros e indicadores* (PPI); en segundo lugar, la oferta de formación continua no resultó pertinente a las necesidades y a los contextos de los docentes. En este sentido, se ha demostrado que la proliferación de cursos no contribuye a mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños (Cordero *et al.*, 2017).

Si bien en la LGSPD (DOF, 2013) se describen modalidades formativas innovadoras –como la tutoría y el asesoramiento– tanto en el artículo 22 (para los docentes de nuevo ingreso), como en el 53 (para quienes obtuvieron resultado insuficiente en su evaluación de desempeño), estas modalidades no se implementaron de manera adecuada y oportuna, en gran medida porque, de acuerdo con Cordero *et al.* (2017), en nuestro sistema de formación continua son las menos desarrolladas y requieren de figuras educativas con capacidades específicas que aún no se han establecido en el país.

Por otra parte, de los artículos 15 y 16 del capítulo II, denominado “De la mejora de la práctica profesional”, se deduce que la formación continua planteada en la ley se expresa



como un eje fundamental de articulación de la evaluación interna. Los artículos 17, 18 y 19 hacen referencia al Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela para apoyar a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y uso de las evaluaciones externas, lo cual requiere de los lineamientos para su funcionamiento que la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó tardíamente –el 25 de mayo de 2017–; además, el personal a cargo no contaba aún con las capacidades para cumplir con las funciones que se esperaban de este servicio,⁴ razón por la cual no fueron implementadas con oportunidad.

Blanca Heredia opina sobre el SPD

La coordinadora del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), considera que la reforma tuvo el acierto de permitir que los aspirantes a maestros, y quienes desean avanzar en su carrera, puedan integrarse al SPD gracias a su vocación y no a lógicas de carácter sindical o político, si bien está convencida de que se pueden hacer mejoras.

“Creo que la evaluación del desempeño –con todo lo importante que es poder evaluar, defender el trabajo de los profesionales de la educación y de otras áreas– es un componente que exige una revisión más a fondo”.

Heredia, doctora en ciencia política por la Universidad de Columbia, reconoce que el SPD “no es una carrera profesional docente en el sentido de que no reconoce avances a los maestros que van sacando bien sus evaluaciones, que van creciendo profesionalmente. [Lo deseable es] tener una carrera que además de reportarte un beneficio económico, porque vas subiendo de categoría, también genere reconocimiento en términos de estatus, de prestigio entre tus pares”.

La investigadora calificó como desafortunado el retraso en el pago del estímulo a los profesores que tuvieron una buena evaluación: “Era de indispensable justicia y sentido común entender que este incentivo debía darse en los plazos señalados.

Blanca Heredia remata: “Considero muy importante que podamos encontrar, como sociedad, la manera de equilibrar los derechos de los niños y los de los maestros, de manera que podamos tenerlos en cuenta a ambos, sin sacrificar a unos o a otros. ¿En beneficio de qué...? De que los alumnos de México puedan tener algo más que un edificio y unos pupitres”.

Si bien los perfiles de estas figuras se publicaron desde 2015 y ya estaban alineados con las funciones requeridas, no existió oferta formativa orientada a que los interesados en la promoción pudieran adquirir las competencias necesarias. En los cuatro concursos de promoción para personal con funciones de asesor técnico pedagógico (ATP), llevados a cabo cada año a partir de

⁴ Personal con funciones de supervisión y personal docente con funciones de asesor técnico pedagógico (ATP).



2015,⁵ sólo 44% de los aspirantes obtuvo un resultado idóneo, por lo que sólo hay 9 192 docentes que podrían obtener el nombramiento de ATP, siempre y cuando obtengan un resultado suficiente en la evaluación de desempeño al término de su periodo de inducción de dos años; sin embargo, la inducción no se ha llevado a cabo de manera consistente y son muy pocos para la atención de más de 250 mil escuelas.

En los artículos 59 y 60 de la LGSPD se establecen características de la formación continua, la actualización y el desarrollo profesional; en el segundo de ellos se describen las particularidades que debe cumplir la oferta de formación continua, por ejemplo, ser pertinente con las necesidades de la escuela y de la zona escolar (DOF, 2013), lo cual coincide con diversos estudios que recogen la percepción de los docentes en el sentido de que la formación debería permitirles traducir los contenidos conceptuales a aspectos concretos de su práctica en el aula, a fin de responder a los retos

⁵ En los cuatro concursos de promoción que se han realizado en educación básica participaron 20 560 docentes para la función de ATP, y aproximadamente el doble para la función de supervisión en todos los estados.

planteados en los contextos donde tienen que trabajar y lograr un balance entre el trabajo realizado en el salón de clase y el colaborativo, desarrollado con los otros docentes y actores de la comunidad para el buen funcionamiento de la escuela. No obstante, en la práctica la oferta de formación continua, no logró responder a estas expectativas.

Aunado a esta falta de vinculación entre la formación y la evaluación, otro factor que impidió avances tangibles en el desarrollo profesional docente fue la distribución de las atribuciones y las competencias de los diferentes actores del SEN, expresadas en el capítulo II de la LGSPD (artículos 7 a 11), en virtud de que su visión es muy centralista y deja una función marginal a las autoridades educativas locales (AEL) y a los organismos descentralizados (OD). Estos puntos se deben replantear, dado que unas y otros tienen información relevante de las condiciones de las escuelas y del contexto sociocultural en el que se ubican, por lo que deberían jugar un papel fundamental en la evaluación y formación de sus docentes y directivos.



Eduardo Andere opina sobre el SPD

Para este analista de política educativa, las evaluaciones —tanto de los maestros como de los alumnos— son algo positivo, sin embargo, señala que el problema “es que no hemos encontrado, ni en México ni en el mundo la forma adecuada de evaluarlos”.

Reconoce que es un tema complejo a escala mundial, y que “tratar de resolverlo a través de métricas estandarizadas, con un examen o una serie de exámenes que miden habilidades cognitivas es muy limitado y puede ser contraproducente”.

Andere, doctor en ciencia política por el Boston College, propone que dichas evaluaciones sean “insumo de una evaluación holística, como un elemento adicional que un grupo de pares, liderado por el director de la escuela, toma en consideración para que, con una narrativa completa de la historia del maestro, del presente del maestro, del contexto de la escuela, pueda tomar una buena decisión en relación con su actividad docente presente y futura”.

A propósito de las consecuencias laborales, opina que “son extraordinariamente difíciles en México y en el mundo”; incluso en países liberales —señala— no se puede despedir a los maestros o quitarles su trabajo, porque el costo de hacerlo es mucho más elevado que el de no hacerlo; al final del día se trabaja con un esquema de soporte, de reciclamiento.

Eduardo Andere finaliza: “En lugar de tratar de forzar la calidad del servicio docente al final del proceso, ya que el docente está en el aula, hay que tratar de resolverlo al principio, mejorando la atracción, formación y profesionalización del docente”.

Propuesta

El modelo de evaluación y formación en el servicio para la profesionalización docente que se presenta pretende ser completamente distinto a lo implementado en el marco del SPD. No obstante, parte de una valoración crítica de lo realizado que permite recuperar la experiencia a niveles de política educativa, técnico y operativo, con cambios significativos que reconsideran las atribuciones de la SEP, el INEE, las AEL y los OD. A continuación, referimos las características de la propuesta en estos tres niveles de análisis.

Nivel de análisis de política educativa

La propuesta descansa en la importancia de articular la formación continua con la evaluación de desempeño, para que sea posible identificar y fortalecer el progreso de los docentes. Se da por supuesto que, para cumplir su función formativa, la evaluación de desempeño tiene que ser longitudinal e interna, y debe dar cuenta de los procesos, no sólo de los resultados; ello la haría más contextualizada y útil para el desarrollo profesional. También implica que la evaluación no esté asociada con ninguna consecuencia distinta a la mejora del desempeño.

Con el fin de evitar la endogamia y promover procesos de mejora continua en los colectivos escolares, se contempla también un componente de evaluación externa. Eventualmente, éste podría ser un requisito para asignar incentivos y reconocimientos a los docentes con mayores niveles de consolidación profesional.

Aspecto clave de la propuesta es el establecimiento y la publicación de un perfil de referencia basado en competencias, que describa los conocimientos, las habilidades y responsabilidades profesionales que conforman una buena práctica docente. Manzi, González y Sun (2011) señalan que la elección de un modelo basado en competencias o marcos de la buena enseñanza tiene consecuencias positivas en la evaluación docente porque permite obtener prescripciones explícitas acerca del desempeño, con lo cual se orienta a los evaluados en la identificación de los aspectos que deben mejorar o fortalecer.

En otros países —como es el caso de Australia— la progresión en la carrera profesional se encuentra asociada con las etapas de trayectoria profesional de los docentes, las cuales representan el continuo de prácticas, capacidades

y experticia, posibles de identificar en la carrera docente (AITSL, 2011). Para trabajar en México bajo esta concepción es necesario rediseñar los referentes actuales, ya que se desarrollaron perfiles separados tanto para el ingreso y el desempeño de la función docente como para la promoción y el desarrollo de otras funciones. Es decir, actualmente sólo tenemos los extremos de un continuo; se tendrían que fusionar para que los estándares de desempeño –parámetros e indicadores– quedaran graduados en niveles de desarrollo profesional, desde el inicial o básico hasta el experto o consolidado.

Para cumplir este programa se requiere una participación más amplia de los colectivos escolares, las AEL y los OD; sólo si los propios docentes participan en las decisiones relativas a la construcción de los referentes y los modelos de evaluación y formación, estarán dispuestos a ser evaluados y a colaborar en la mejora de sus propias capacidades profesionales, formando comunidades de práctica profesional. Además, la participación fortalece la identidad y el estatus social y profesional de los maestros.

Nivel de análisis técnico

La propuesta incorpora el portafolios de evaluación en un marco conceptual que implica que los profesores seleccionen evidencias reales y directas de su trabajo docente en los contextos y condiciones en los que se produce. Por su parte, las autoridades educativas deben incorporar modalidades de formación en servicio en el marco del aprendizaje situado y colaborativo. El portafolios de evaluación se centra en los procesos e involucra al propio docente en la documentación de su práctica, lo cual le permite reflexionar en torno a las evidencias producidas por él o por sus alumnos en el transcurso del tiempo.

En el plano empírico, el portafolios ha probado ser una herramienta poderosa para la evaluación de la práctica profesional en diversos contextos, porque permite abordar las diferentes dimensiones de la práctica y favorece la reflexión de los profesionales, tanto a nivel individual como colectivo, a partir de evidencias sistemáticamente seleccionadas y organizadas. Conviene entonces incorporarlo como una estrategia centrada en la práctica de los docentes para evaluar su desarrollo de competencias profesionales y, de manera más holística, la evolución del desempeño docente, vinculando estrategias de formación situada.

Esta socialización entre pares y directivos debe ser parte habitual del trabajo colegiado en las escuelas, en virtud de que la reflexión sobre la práctica es lo que determina el carácter formativo de la evaluación.

Esta propuesta permite una vinculación clara y transparente con las opciones de formación continua, además de que puede integrar los componentes de evaluación interna y externa bajo el siguiente esquema.

- *Evaluación interna.* Consiste en un proceso de documentación de la práctica profesional, a partir de evidencias producidas como parte del quehacer cotidiano y continuo del docente durante todo el ciclo escolar, las cuales pueden ser compartidas y analizadas colectivamente. Esta socialización entre pares y directivos debe ser parte habitual del trabajo colegiado en las escuelas, en virtud de que la reflexión sobre la práctica es lo que determina el carácter formativo de la evaluación. De manera natural, los procesos y las modalidades de formación continua más apropiados serán los que se acercan a las características del modelo que se siga en la escuela, en tanto que ésta es el centro de los esfuerzos formativos y son los propios actores quienes determinan el contenido de la formación (Martínez, 2008).

Se pueden implementar diversas modalidades formativas: programas de desarrollo de *capacidades* para el personal educativo y otras modalidades de formación *in situ*, tales como intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes, y el trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar. Este tipo de formación asociada con la mejora escolar se vincula de manera natural, según Cordero (2017), a la vertiente colectiva, en tanto que su principal objeto de mejora es la escuela en su conjunto.

- *Evaluación externa.* Se puede llevar a cabo mediante revisiones periódicas –en ciclos de cuatro o cinco años– de las evidencias y calidad de las reflexiones realizadas por los docentes durante los ciclos escolares anteriores. Para ello, se deberá contar con evaluadores externos certificados por el INEE o con supervisores de zona que tengan rúbricas estandarizadas, a fin de detectar en qué medida se producen avances en las dimensiones de la práctica docente, y orientar los procesos de formación continua del desarrollo profesional. Se propone que esta evaluación sea responsabilidad de las autoridades educativas locales, apoyadas por la SEP y el INEE.

En términos de formación, los resultados de cada docente representan el insumo principal para planear su formación en la vertiente individual, mediante la construcción de trayectorias profesionales que puedan favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación. Bajo esta lógica, las AEL y los OD deberán usar los perfiles desarrollados para fomentar que la formación recibida acerque a los docentes a una mayor competencia profesional.



Rodolfo Ramírez opina sobre el SPD

Investigador del Instituto Belisario Domínguez, Rodolfo sostiene que el SPD “es una medida de orden administrativo, un sistema de control de calidad en la administración de personal; fue la acción principal que realizó esta administración. En la última parte del sexenio se trató de decir que esa era sólo una de las acciones, pero en los hechos esa ha sido la acción principal”.

El maestro en Ciencias por el CINVESTAV continúa: “[la reforma] tenía el objetivo político de someter, como ellos dijeron al principio, a los llamados poderes facticos, directamente a la dirigencia sindical”. Ello, desde su punto de vista, fue “un error: hacer de la evaluación de los profesores la medida central para el saneamiento o reordenamiento administrativo del sistema, pues eran dos objetivos de naturaleza distinta”.

Piensa que sí es un acierto el mecanismo de ingreso por oposición, aunque apunta que no se trata de una aportación de la actual administración, sino de la del presidente Felipe Calderón.

A su parecer, tanto el mecanismo de oposición como la evaluación tienen una gran falla: “Los instrumentos de evaluación, al menos hasta donde se conocen, no permiten seleccionar adecuadamente a quiénes tienen mejores capacidades para la enseñanza, por la sencilla razón de que no miden capacidades y porque no han sido piloteados ni evaluados hasta ahora”.

“Una reforma tendría que fijarse, primero, en una transformación profunda de la formación inicial; si no queremos que la promoción sea eternamente correctiva, hay que modificar la formación inicial. En segundo lugar –lo sabemos por experiencia– hay que desarrollar un nuevo tipo de formación inicial que se proponga transformar el repertorio pedagógico de los profesores, no sólo su discurso público, sino la variedad de opciones que dominan para la enseñanza”.

Nivel operativo

Resulta indispensable fortalecer el trabajo colaborativo a fin de llevar a cabo la evaluación interna, promoviendo el intercambio de experiencias de manera que la formación continua pueda considerar los resultados de las evaluaciones externas e internas (que siempre serán más pertinentes y contextualizadas). En virtud de que la evaluación interna será coordinada



y liderada por el director, para que sea una actividad permanente, de carácter formativo y tendente a mejorar la práctica profesional de los docentes y el avance continuo de la escuela y de la zona a la que pertenece, las AEL y los OD deben ofrecer programas de desarrollo de estas capacidades y organizar espacios físicos y temporales con el objetivo de que en las escuelas se intercambien experiencias y se compartan proyectos, problemas y soluciones en la comunidad de docentes.

Para impulsar tales acciones conviene activar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela o algún otro tipo de apoyo que puedan brindar los supervisores y ATP. Algunos hallazgos de la investigación indican que el liderazgo educativo resulta fundamental para desarrollar en las escuelas una cultura de trabajo colegiado, enfocado a la mejora continua, lo cual requiere atraer y seleccionar a los mejores docentes para desempeñarse en la función di-

rectiva. Con tal perspectiva, los concursos de promoción a las funciones de dirección, supervisión y ATP resultan clave si se asocian con perfiles que en su construcción tienen ya ese enfoque de liderazgo pedagógico y de acompañamiento para la mejora de las escuelas.

En cuanto al diseño del portafolios de evaluación, se propone iniciar con una fase básica que defina la integración de evidencias capaces de dar cuenta de aspectos clave de la práctica docente, con el desarrollo de rúbricas analíticas que guíen la discusión colegiada en torno a la calidad de las evidencias, y con manuales y talleres para su uso efectivo por parte de docentes y directivos escolares. De forma gradual se pueden agregar elementos para cada periodo de evaluación externa, ampliando con ello el espectro y la diversidad de evidencias, a fin de sustentar mejor los juicios sobre el desempeño logrado por los docentes. Por ejemplo, es viable incorporar evidencias directas –como videograbaciones de clase– con rúbricas que orienten acerca del tipo de interacciones que promueven el aprendizaje en el aula. Ello requiere de un trabajo intenso y coordinado entre los agentes escolares y las autoridades educativas federal y estatales, así como del INEE, cuya competencia debe ampliarse para crear capacidades técnicas en materia de evaluación y desarrollo de herramientas para la mejora educativa. ■

Referencias

- (AITSL). Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *National Professional Standards for Teachers*. Carlton South: Education Council.
- CORDERO, Graciela, Alfonso Jiménez, Claudia Navarro y María del Ángel Vázquez (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (DOF). Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Disponible en: <<http://bit.ly/2MzQuF9>>.
- (INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. Ciudad de México: INEE.
- LEYVA, Yolanda (en prensa). “El análisis del contexto y su efecto en la práctica de docentes de educación básica y media superior en México. Resultados de un estudio exploratorio”. *Educación, Política y Sociedad*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MANZI, Jorge, Roberto González y Yulan Sun (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Medición MIDE UC.
- MARTÍNEZ Olivé, Alba (2016). “Formación inicial y formación continua de docentes”, ponencia presentada en el foro “A tres años de la reforma en materia educativa”, realizado en el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República el 18 de agosto (en línea). Disponible en: <<http://bit.ly/2SulMfv>>.



Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva

YOLANDA LEYVA BARAJAS, MIRNA SANTAMARÍA BARRETO
y SANDRA CONZUELO SERRATO



Las prácticas docentes en escuelas de educación indígena y multigrado han sido objeto de estudios donde se destaca el reto que representa para los docentes trabajar con niños de diferentes grados escolares en una misma aula, en condiciones de infraestructura y equipamiento escolares insuficientes o inadecuadas, y con una organización escolar en la que algunos de ellos tienen que asumir funciones de gestión, además de las de docencia (Cruz y Juárez, 2018; Juárez, 2017; Rodríguez, 2004). Las investigaciones también refieren que, en muchos países del mundo, los sistemas educativos priorizan los modelos con programas y materiales educativos pensados para aulas donde un maestro atiende a niños del mismo grado.

En México, por razones de costo y disponibilidad de docentes, las escuelas multigrado continúan representando un porcentaje considerable en la educación básica, sobre todo en zonas rurales (INEE, 2017).¹ No obstante, se identifican pocos tratados donde el docente sea el objeto de atención (Estrada, 2015). Por ello, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un estudio exploratorio sobre las prácticas de los docentes de las escuelas multigrado² y de educación indígena. El levantamiento de la información se realizó en noviembre y diciembre de 2017 y participaron maestros de treinta entidades del país. La metodología consistió en la recuperación de información mediante un breve cuestionario aplicado de forma colectiva en los consejos técnicos escolares o de zona (CTE y CTZ, respectivamente); grupos focales en las once entidades con mayor proporción de escuelas multigrado e indígenas; y un cuestionario en línea. Se obtuvo una participación total de 1 552 docentes de preescolar y 3 316 de primaria, como informantes clave en las tres técnicas de recogida de información.³

La escuela y su contexto

De acuerdo con los resultados del estudio, los docentes de educación indígena y multigrado establecen una relación directa entre las condiciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y familiares de sus alumnos; los aprendizajes que éstos son capaces de alcanzar, y las actividades de enseñanza que pueden realizar con ellos. Entre las circunstancias que afectan la enseñanza y el aprendizaje, los maestros señalan la desubicación lingüística; la pobreza extrema y la marginación de la escuela y la comunidad en general; el bajo nivel educativo de las familias; y una formación docente no especializada para atender a los alumnos que viven esta problemática. Al describir las escuelas donde trabajan, denuncian condiciones de precariedad, lo cual limita las opciones de actividades. Una proporción significativa señala que las aulas no están diseñadas para salvaguardar la integridad y seguridad de los alumnos; otros indican que la falta de infraestructura carretera llega a impedir que tanto ellos como sus alumnos asistan regularmente a la escuela.

Uno de los factores que los maestros destacan es la relación de la comu-

¹ Del total nacional de escuelas de preescolar, 32.66 y 39.66% de las escuelas primarias (generales e indígenas) organizan la enseñanza en formato multigrado.

² Para fines del estudio, se consideran escuelas multigrado a las que atienden en un mismo grupo a alumnos de diferentes grados; no se consideró al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), porque los líderes de educación comunitaria no forman parte del personal sujeto a los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente.

³ En la realización de los grupos focales y la aplicación de los cuestionarios en los CTE y CTZ fue fundamental la participación de las Direcciones del INEE en las entidades federativas y la colaboración de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como de las autoridades educativas estatales.



nidad con el docente y con la escuela, sobre todo en el caso del servicio indígena, ya que existe una apropiación del espacio y del tiempo escolar por parte de las familias y la comunidad; refieren que los niños son involucrados en actividades religiosas, políticas, sociales e incluso económicas, por lo que tienen que incorporarlas como parte de su trabajo educativo. Muchos maestros agregan que además deben atender las necesidades de operación, gestión y administración de la escuela, lo cual implica dedicar horas e incluso días a tales actividades, problemática que se potencia si la escuela es unitaria. Asociado con ello, los docentes enfatizan la participación de las familias y la comunidad en la vida escolar: algunos describieron el apoyo prestado por algunos padres de familia en labores de vigilancia, construcción y mantenimiento de la escuela, así como en limpieza de veredas y caminos. Esta ayuda es muy valorada por los profesores, quienes puntualizan que sin ella la escuela no podría operar. No obstante, algunos docentes –principalmente de escuelas unitarias– manifiestan estrés, angustia y soledad por las condiciones de aislamiento en que se encuentran, sin la posibilidad de compartir lo que hacen ni de recibir una opinión sobre su trabajo en el aula.

La ayuda de los padres de familia es muy valorada por los profesores, quienes puntualizan que sin ella la escuela no podría operar.

En general, los maestros valoran las reuniones de los CTZ, reconociéndolos como espacios de intercambio de ideas y experiencias que les permiten identificar estrategias útiles para la enseñanza. Consideran muy positivo el diálogo con profesores más experimentados, pero señalan que las distancias implican un gasto importante en tiempo y dinero, por lo que no siempre pueden asistir.



Los docentes mencionan que su formación inicial no los preparó para trabajar en aulas con alumnos de diferentes grados, además de que no cuentan con herramientas que les permitan atender la diversidad que representa el trabajo en zonas de alta marginación. También subrayan que no existe una oferta de formación continua que les ayude a solventar estas carencias y que no disponen de tiempo ni de recursos para acceder a cursos o talleres orientados a reforzar sus competencias profesionales. Los docentes de primaria multigrado con mayor experiencia refirieron la Propuesta Educativa Multigrado 2005 como la única fuente de información cercana a su realidad, la cual sin embargo es ajena a los maestros con menos años en servicio.

Caracterización de las prácticas docentes

Como resultado del análisis de la información recabada en el estudio, emergieron cuatro categorías que caracterizan el trabajo docente bajo estas condiciones, a saber: *enseñanza precaria*, *enseñanza adaptada*, *enseñanza focalizada* y *enseñanza asistida*; esta última asociada sobre todo con la educación indígena.

- *Enseñanza precaria*. En las escuelas multigrado el entorno condiciona las actividades que puede realizar el docente con sus alumnos. Dados los altos niveles de analfabetismo y desnutrición extrema, el maestro debe limitar los recursos físicos y materiales que requieren las actividades, incluyendo el tipo de tareas que puede solicitar a los alumnos. La necesidad de tal medida se hace patente a los docentes cuando intentan llevar a cabo las actividades de enseñanza establecidas en un currículo que no está pensado y no es pertinente a su contexto socioeconómico y cultural.
- *Enseñanza adaptada*. Los docentes adaptan contenidos, actividades y tareas, en función de la asistencia de los alumnos, la valoración del progreso, la comunicación que pueden establecer con ellos, los materiales disponibles y el número de profesores en la escuela, por mencionar algunos de los factores que inciden en su labor. Observan que el control de lo que sucede en el aula no está del todo en sus manos: la contingencia es una constante en estas escuelas y, por ello, deben adaptarse a las condiciones del día en cuanto a contar con materiales, alumnos, alimentos, tareas e incluso a si el clima permitirá llevar a cabo la clase. Además, la coexistencia de diferentes grados de desarrollo y aprendizaje de los niños que conviven en una sola aula obliga a un cambio constante de actividades, objetivos y expectativas.
- *Enseñanza focalizada*. En tales condiciones, los docentes opinan que es poco útil seguir un programa, sobre todo porque no hay ninguno que les permita abordar los contenidos con diferente rango de dificultad para cada grado que atienden al mismo tiempo, o distintos contenidos de forma transversal. Por ello formulan sus propios objetivos, a partir de lo que detectan que cada estudiante o grupo de estudiantes necesita. También establecen actividades diferenciadas, las cuales no necesariamente están relacionadas con el grado que cursa formalmente el alumno, ni con el progreso de un determinado programa, sino más bien con la valoración del docente sobre lo que requiere aprender cada estudiante.

La focalización también incluye la atención diferenciada de los docentes, quienes señalan que identifican a los alumnos más “atrasados”, con menos apoyo en casa o con más problemas para comprender, y les brindan acompañamiento individual dentro o fuera del aula. En grupos con diferentes grados, la atención focalizada sólo puede dispensarse a unos cuantos; y en escuelas indígenas no puede desarrollarse adecuadamente cuando el profesor no domina la lengua del alumno. Por otra parte, en escuelas con más de un docente, se identificó una actividad de intervención colectiva; esto es, el intercambio de alumnos entre docentes para reforzar aprendizajes.

- *Enseñanza asistida.* En la educación indígena se asocia a la falta del dominio de lengua materna de los alumnos en comunidades indígenas y migrantes (inglés), lo cual obliga al docente a solicitar la ayuda de monitores para comunicar instrucciones básicas, traducir contenido e incluso guiar a los compañeros en las actividades. El maestro puede recibir asistencia de niños que hablan mejor el español, de padres de familia, de otro docente o de algún miembro de la comunidad.

En las escuelas multigrado no indígenas también se identificó la asistencia de niños “más adelantados”, lo cual implica para el docente una forma de organizar al grupo y apoyarse en quienes considera capaces de ayudarlo a atender a alumnos menos avanzados.

Algunas conclusiones

Aunque los docentes reportan que no han recibido formación para el trabajo multigrado, algunos de los que tienen más experiencia describen acciones diferenciadas para cada grado a partir de temas o proyectos comunes, con la intención de atender la diversidad que se presenta en su aula. También resulta interesante la forma como seleccionan contenidos y realizan ajustes a los programas oficiales, con el fin de adaptarlos al contexto y a las condiciones en las que desarrollan su práctica, así como a las características de los niños que atienden. No obstante, existe una cantidad considerable de docentes con poca experiencia, que experimentan dificultades para atender a sus alumnos adecuadamente.

Los resultados del estudio nos permiten afirmar que la enseñanza en multigrado es una alternativa para contextos en donde, por diversas circunstancias, coexisten alumnos con distintos niveles de aprendizaje y diversos



culturalmente. Sin embargo, las condiciones de carencia en las que operan estas escuelas las coloca al margen de los servicios proporcionados por las autoridades educativas, por lo que el trabajo docente y de gestión enfrenta retos que requieren un diagnóstico integral. Éste debe subrayar los focos de atención para implementar una política educativa que contenga estrategias didácticas enfocadas en un aprendizaje pertinente a las distintas realidades rurales e indígenas de nuestro país.

En muy pocos casos se han reconocido las particularidades del tipo de organización multigrado, el nivel de especialización que requieren los docentes para atender alumnos de diversas edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración. Es preciso considerar una nueva forma de atender el derecho de estas comunidades a una educación de calidad, bajo principios de equidad; ello implica reformular el concepto de escuela y del servicio educativo que se diseña para las poblaciones más desfavorecidas de nuestro país. ■

Referencias

- CRUZ, M. y Juárez, D. (2018). "Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 40 (1), enero-junio: 111-129. Disponible en <http://bit.ly/2MQa1OW>.
- ESTRADA, M. M. (2015). "Multigrado en derecho propio". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 45 (2): 43-62. Disponible en <http://bit.ly/2MOiLv3>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. Ciudad de México: INEE. Disponible en <https://bit.ly/2HgTXSK>.
- JUÁREZ, D. (2017). "Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador". *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* 49: 1-16. Disponible en <http://bit.ly/2MyOC07>.
- RODRÍGUEZ, Y. (2004). "Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado". En Benavides, M. (ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*, 131-192. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). Disponible en <http://bit.ly/2NilkNL>.

Abandono escolar en bachillerato: una mirada a las raíces del fenómeno

Texto y videos: ERICK JUÁREZ PINEDA

Fotografías: MARICELA MORENO RODRÍGUEZ

Más allá de la falta de recursos, existen factores aún más decisivos en el abandono escolar del nivel medio superior. Una mirada a las historias de alumnos, profesores y especialistas retrata el permanente abandono en el que se encuentran las necesidades emocionales de muchos estudiantes.



Colegio de Bachilleres Comunitario número 129, Comunidad de Las Delicias, La Trinitaria, Chiapas.

El desempeño académico de Lucía* durante la preparatoria era sobresaliente: tenía las mejores calificaciones, su comprensión lectora era superior al promedio y resolvía problemas matemáticos con facilidad. Apoyaba a sus compañeros en sus dificultades y ayudaba en las tareas de organización escolar. Un día, dejó de asistir al bachillerato. Sus amigos, en Purépero, Michoacán, no sabían la causa; sus vecinos contaban que su padre siempre negaba su paradero, argumentando que se había ido a trabajar.

De sus hermanos más pequeños, de ocho y doce años, tampoco se sabía mucho; pocas veces eran vistos en el mercado del pueblo y tenían un aspecto triste y descuidado.

Al cabo de un año, una de sus amigas contó a los profesores que el padre de Lucía la explotaba sexualmente, al igual que a sus hermanos. Además, trabajaban en casas sin recibir pago alguno. Lucía resultó embarazada. Desde entonces, no se le ve mucho.

Marco Antonio, por otra parte, quería ser profesor. Cursaba el cuarto semestre del bachillerato en Morelia, Michoacán. Aunque ponía su mayor esfuerzo, continuar sus estudios le resultaba complicado, pues la situación económica de su familia no le permitía alimentarse bien ni llevar los materiales para estudiar. Ciertamente contaba con una beca del Programa Oportunidades, pero no le alcanzaba para cubrir sus necesidades básicas.

Al pasar al quinto semestre dejó de asistir a la escuela. De vez en cuando se le veía alrededor del plantel, acompañado de otras personas. Sus amigos sabían que trabajaba, pero no en qué.

Tiempo después, Marco Antonio apareció en los diarios locales: murió en un ataque de sicarios. Pertenecía a un grupo criminal que traficaba con drogas, realizaba secuestros y extorsiones. Un comando contrario los emboscó en la colonia San Pascual, en la capital michoacana. Ahí acabó también la esperanza de contar con un nuevo profesor.

La deserción en la educación media superior (EMS) es un problema multifactorial que va más allá de carencias económicas y becas mal distribuidas; para entenderlo es necesario un acercamiento real a los jóvenes, ser empáticos con sus contextos, situaciones, procesos de cambio psicológico y biológico.

* Se emplean pseudónimos para proteger la identidad de los estudiantes.



Estudiantes del Colegio de Bachilleres Comunitario número 129, Comunidad de Las Delicias, La Trinitaria, Chiapas.

En México, alrededor de 30% de los jóvenes entre quince y diecisiete años está fuera de la escuela; de cada diez estudiantes que ingresan a la EMS sólo siete la terminan en el tiempo reglamentario.

Para contrarrestar esta situación, es urgente contar con políticas que intervengan en caso de riesgo, capaces de dotar a los estudiantes de las herramientas, recursos y apoyos básicos para que se puedan desenvolver libremente, desarrollen seguridad en sí mismos y enfrenten los problemas de manera eficaz.

En México, alrededor de 30% de los jóvenes entre quince y diecisiete años está fuera de la escuela; de cada diez estudiantes que ingresan a la EMS sólo siete la terminan en el tiempo reglamentario, en tanto que la extraedad y la reprobación afectan a una proporción significativa, además de que el rezago de quienes rebasan los diecisiete años es considerable. Asimismo, los aprendizajes siguen siendo insuficientes para una amplia proporción de alumnos, lo que refleja las dificultades que los jóvenes enfrentarán en su desarrollo futuro como ciudadanos (INEE, 2017).

En *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017: 8) señala que:

el abandono escolar que experimentan los jóvenes en la EMS se suma a esa deuda social y es, también, reflejo de las desigualdades sociales y las inequidades educativas que existen en el país. Aunque son distintas causas las que lo

explican (económicas, sociales y familiares) los factores escolares son cada vez más visibles y es posible realizar desde el ámbito de la política acciones específicas para hacerles frente. Así, el desinterés por el estudio, la dificultad de entendimiento a los profesores y la reprobación de materias, entre otros, son factores que influyen en mayor medida en el abandono escolar.

La subsecretaria de Educación Media Superior, Sylvia Ortega Salazar, estima que cada año más de seiscientos mil jóvenes abandonan el bachillerato, lo que coloca a México como uno de los países con las tasas de deserción más altas de Latinoamérica (Poy, 2018).

Poblaciones rurales: mayor vulnerabilidad

Chiapas

La comunidad de Las Delicias está a dos horas de Comitán, a seis de Tuxtla Gutiérrez y a escasos quince kilómetros de la frontera con Guatemala. Perteneció al municipio de La Trinitaria, en Chiapas.

Los pocos jóvenes que no han emigrado a los Estados Unidos, Cancún o Mérida son afortunados, pues en su localidad está el único bachillerato en varios kilómetros a la redonda.

Los profesores del Colegio de Bachilleres Comunitario 129 se enfrentan día a día a problemas de deserción. Aunque realizan campañas, tutorías personalizadas, apoyo psicológico e intervención con las familias, continúa el abandono a causa de los embarazos, matrimonios prematuros y migración.

“Muchas de mis mejores alumnas se tienen que separar de sus estudios por embarazarse prematuramente; es frustrante y muy triste”, dice Guadalupe Morales, quien por nueve años ha impartido, al mismo tiempo, las materias de Taller de Lectura, Ciencias de la Comunicación y Literatura, y ha atestado innumerables casos de abandono escolar.

El problema –considera– es que no existe una educación emocional, pues los jóvenes se sienten muy solos. “Aquí, los padres se van a Estados Unidos y abandonan a sus familias. Los hijos son encargados con los abuelos y ellos no pueden, ni deberían, educar a estos jóvenes. Desde ahí comienza el problema. Como profesores –agrega– vamos identificando a los alumnos que se encuentran en situaciones vulnerables”.

Guadalupe tiene una estrategia, que puede parecer muy simple, pero que ha dado resultado: en cada clase analizan un texto de autor y temática diferentes. Ahí, ella identifica sus reacciones, comentarios y sentimientos, lo que le da un panorama sobre el estado emocional de sus alumnos. A partir de ello, hace una intervención personalizada para ayudarles a enfrentar sus problemas personales.

“Muchas veces hacemos la función de psicólogos, platicamos con alumnos, generamos confianza, compartimos nuestras experiencias y tratamos de hacerles entender la importancia de estudiar el bachillerato. Es una labor titánica que hacemos sin mucho apoyo de las autoridades educativas”, afirma.

Gradualmente ha habido frutos: “Aquí, en Las Delicias, hasta hace poco la tradición era que, máximo al cumplir los quince años, las mujeres ya tendrían que estar casadas y con hijos. Hoy, gracias a las acciones que hacemos desde el bachillerato, este *límite* de edad se ha recorrido hasta los dieciocho o más, valorando más la culminación de la educación media e incentivándolos a que vayan a Comitán o a donde quieran, a la universidad”.

“

Quiero que sepan mis alumnos que el mundo es más grande de lo que piensan, las experiencias son gratificantes y que se quiten la venda de los ojos y descubran las maravillas del conocimiento”.



Profesora Guadalupe Morales, Colegio de Bachilleres Comunitario número 129, Comunidad de Las Delicias, La Trinitaria, Chiapas.

Para José de Jesús Aguilar Argüello, quien imparte Química, Física, Biología, Ciencias de la Salud y Geografía, los motivos de deserción se originan en el núcleo familiar. Además, influye directa o indirectamente el abandono del gobierno y de las autoridades hacia los jóvenes.

Explica que si muchos de sus estudiantes prefieren casarse, ingresar a grupos delictivos o migrar hacia Tijuana o los Estados Unidos, es por las pobres condiciones de su comunidad, donde la única forma de vivir es de la producción agrícola y no existen alternativas de desarrollo a los alrededores.

“Como escuela, intentamos disminuir los niveles de deserción con mayor organización y acercamiento a los alumnos, pero muchas veces no contamos con las herramientas necesarias”, advierte el profesor.

Desde su perspectiva, se requiere mayor acercamiento de las autoridades educativas con los maestros. “Nos hacen falta conocimientos para lidiar con estas situaciones. No tenemos una formación de psicólogos o terapeutas, pero tenemos que hacerlo con la poca información con la que contamos”.



Profesor Jesús Aguilar Argüello, Colegio de Bachilleres Comunitario número 129, Comunidad de Las Delicias, La Trinitaria, Chiapas.

Michoacán

Cuando se busca alguna noticia del municipio de Purépero, Michoacán, los resultados son lamentables: violencia, asesinatos, tráfico de droga, feminicidios. Esto da una idea del ambiente en el que se desarrollan los jóvenes de la región.



Es ahí donde los maestros tomamos un papel fundamental de acompañamiento de vida”.

“Estamos en un contexto muy complicado para los estudiantes: violencia en todas sus expresiones, embarazos prematuros, drogas, falta de oportunidades, pero la escuela debe ser una salvadora para estas generaciones”, asegura Citlali Cortés González, quien imparte las materias de Química y Producción Industrial de Alimentos en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán (CECyTE) núm. 13, en Purépero.

Continúa: “Conocemos muchos casos donde los alumnos son violentados por sus propios padres, parejas o compañeros, embarazos adolescentes, violencia por drogas, infecciones de transmisión sexual, entre otras, que afectan su desarrollo escolar y personal. Es ahí donde los maestros tomamos un papel fundamental de acompañamiento de vida”.

Citlali Cortés afirma sentirse limitada porque no puede ayudarles a sus alumnos a resolver su vida económica. “Puedo tener situaciones de acercamiento afectivo con ellos, quiero que transformen su vida, pero no puedo hacer nada más. Los muchachos y sus familias necesitan contar con los recursos básicos, en todos los sentidos, para desarrollarse”.



Profesora Citlali Cortés González, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos núm. 13, Purépero, Michoacán.

Para Marlene Maya Vargas, una de las cinco profesoras del Centro de Educación Media Superior Abierta y a Distancia núm. 24 de Zirahuén, municipio de Michoacán –una comunidad

rural de no más de dos mil habitantes–, el carácter social de la población en la que viven sus estudiantes influye de manera determinante en si abandonan o no los estudios de bachillerato.

“Lamentablemente –explica– en nuestro plantel tenemos más deserción que casos de alumnos reprobados o con bajo aprovechamiento escolar”. Una de las principales causas que detecta, son los embarazos y matrimonios prematuros. “Acá, las muchachas se van con sus novios no necesariamente por estar embarazadas y ellos salen a trabajar a las comunidades aledañas, todo ello por presión de la comunidad. Aún es muy complicado hacerles entender la importancia de terminar sus estudios”. Sin embargo, considera que una de las fallas está en el mismo sistema escolar, pues no ha sabido retener a los alumnos con sus planes y programas de estudio.



Si el modelo educativo no llena sus expectativas en la preparatoria, los alumnos no ven un beneficio o utilidad; sin embargo, si este modelo estuviera contextualizado, verían la importancia de concluir este nivel”.



Profesora Marlene Maya Vargas, Centro de Educación Media Superior Abierta y a Distancia núm. 24 de Zirahuén, Michoacán.

Políticas públicas: fracaso y abandono

Hilda Argüello Avendaño, secretaria técnica del Observatorio de Mortalidad Materna en México, con sede en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, opina

que son fallidas las actuales políticas públicas para hacer frente a la problemática de abandono por las cuestiones antes citadas, pues no se han sabido canalizar las acciones y programas de manera que lleguen a los jóvenes que son vulnerables ante estas situaciones.

“Por ejemplo, México sigue siendo el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el mayor número de embarazos adolescentes, y tenemos toda la literatura y estudios que dan una buena guía para resolver esto, pero no se han sabido implementar”.

Asegura que esta incapacidad se debe a la poca articulación entre las instituciones públicas que deben atacar el problema, pues si bien se cuenta con uno de los marcos normativos más sólidos del mundo, existen pocos tomadores de decisiones y gobernantes que entiendan a profundidad la raíz de la problemática, sobre todo en los contextos más pobres.

Por ejemplo –señala– en Chiapas, cuando se conformó el Grupo Estatal de Prevención del Embarazo Adolescente en 2017, se designó a personajes poco preparados al frente de este proyecto, que poco entendían de salud pública, educación y contextos de pobreza; además, no lograron una articulación de las instituciones involucradas como las secretarías de Educación Pública (SEP), de Salud (SSA) y de Desarrollo Social (SEDESOL), lo cual ha resultado en un rotundo fracaso.

Aunado a esto, añade, no existen partidas presupuestales bien definidas que ayuden a la prevención. “Las campañas se han enfocado en cómo enfrentar la problemática, pero no en cómo prevenirla”.



Hilda Argüello Avendaño, secretaria técnica del Observatorio de Mortalidad Materna en México, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Alumnos: una lucha diaria

Los principales actores, los alumnos, libran una batalla diaria contra el abandono: pobreza, desigualdad, violencia, paternidad prematura. La mayoría conoce o ha vivido en carne propia cada uno de estos factores.

“A mi mejor amiga, su novio le pegaba y no la dejaba venir”, comenta Berenice Guillén, estudiante del Colegio de Bachilleres Comunitario núm. 129 de Las Delicias, Chiapas.

“Sus amigas siempre supimos la situación por la que pasaba, pero por miedo no lo habíamos denunciado, sino hasta ayer. Lo he comentado con algunos de los profesores y espero que tomen cartas en el asunto, aparte de eso no puedo hacer nada más que tratar de apoyarla”, explica.

Incluso, reconoce, ella misma ha sido parte de estas estadísticas, pues, con dieciocho años, ha retomado los estudios que había dejado por más de dos años.

“Creía que no pasaba nada y que dejar de estudiar no me afectaría en lo más mínimo, pero estaba equivocada, no pensaba en mi futuro. Pero recapacité, quiero seguir estudiando y ser administradora de empresas, lograr mi independencia, apoyar a mis padres. También animo a mis compañeros para que lo logren”, dice entusiasmada.

“

A mi mejor amiga, su novio le pegaba y no la dejaba venir”.



Berenice Guillén, estudiante del Colegio de Bachilleres Comunitario número 129, Comunidad de Las Delicias, La Trinitaria, Chiapas.

Luis Antonio Morales estudia en el mismo plantel y quiere ser músico. Su mirada cambia cuando habla de ello: se nota una gran pasión y, al mismo tiempo, cierta frustración por lo complicado que será lograr su objetivo.

“Dejé la escuela como un mes por falta de dinero; fui al campo a trabajar, pero he pensado en mi futuro. Toco la guitarra y quiero ser músico profesional. Para lograrlo, sólo necesito apoyo económico. El de mis padres y mis seres queridos ya lo tengo, pero existen acá muchas carencias”, dice.

Juan Rodríguez Silva, estudiante del primer semestre, afirma que en Las Delicias las dos principales razones por las que abandonan la escuela es por cuestiones económicas o porque forman parejas.

“Piensan que el matrimonio les resolverá la vida, que tendrán la misma autoridad que sus padres, pero muchas veces, cuando las mujeres se embarazan, los hombres se van hacia los Estados Unidos y las abandonan. Ahí es donde se arrepienten de haber dejado de estudiar”.



Juan Rodríguez Silva, estudiante del Colegio de Bachilleres Comunitario número 129, Comunidad de Las Delicias, La Trinitaria, Chiapas.

Escuchar más historias y menos números

Profesores y alumnos exigen —y necesitan— que escuchen sus historias, propuestas y experiencias. Sólo así se podrán crear estrategias enfocadas a estos casos. Las necesidades de los estudiantes van más allá de los recursos, requieren profesores preparados para enfrentar y prevenir estas situaciones, un mayor acompañamiento emocional y profesional, más estabilidad en la



Estudiantes del Colegio de Bachilleres Comunitario número 129, Comunidad de Las Delicias, La Trinitaria, Chiapas.

cobertura de las necesidades básicas de ellos y sus familias, y la certeza de que el sistema educativo no los va a seguir abandonando.

Es necesario voltear a ver, primero, a las comunidades y escuelas rurales, a los poblados más pobres, pues son ellos quienes sufren los mayores estragos de la desigualdad en todos sus aspectos.

En las escuelas y comunidades hay talento, esperanza y voluntad; ojalá suceda lo mismo en el escritorio de las autoridades. ■

Referencias

(INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Ciudad de México: INEE.

POY, Laura (2018). "Más de seiscientos mil jóvenes en México no terminan su bachillerato: Sylvia Ortega". *La Jornada*, 22 de marzo. Disponible en <<http://bit.ly/2DNj0Pq>>.



La evaluación inicial en preescolar... ¿es diagnóstica?

MÓNICA DOLORES CEDILLO MANZO

El contacto inicial entre los alumnos y su maestra o maestro de preescolar marca de manera importante toda la experiencia del ciclo y de algún modo la prefigura. Es el comienzo de una relación que sólo dará frutos si las necesidades de los pequeños logran ser percibidas, evaluadas y canalizadas por su maestra o maestro. De este delicado vínculo dan testimonio la profesora Dolores y sus colegas Byanca y Viridiana.

La evaluación diagnóstica que se practica en el nivel preescolar está asociada para mí al encuentro inicial entre la educadora y el alumno, en el que se conocen e identifican mutuamente. Recuerdo ese primer día de clases, cuando preparaba el recibimiento a mis nuevos estudiantes parada en la puerta del plantel, con una gran sonrisa. En esos momentos observaba la manera en que llegaba por primera vez cada pequeñito al Jardín de Niños: unos, felices y corriendo; otros, con temor; algunos más, llorando, pero con el valor suficiente para entrar; un grupo más, formado por niñas y niños de plano *apanicados*, sin querer entrar; y había también quienes no dejaban de llorar asidos a la puerta, emberrinchados... ¿Y yo? Tratando de consolarlos y animarlos a descubrir un bello lugar.

Indudablemente, es memorable la experiencia del inicio de un ciclo escolar, tanto para la docente como para el alumno. Ese primer día de clases nos revela información básica sobre la motivación que traen de su entorno familiar, la cual poco a poco, con el transcurrir de los días, reafirmamos o modificamos según los pequeños se van acoplando e incorporando a la dinámica escolar.

He comentado con mis colegas la forma de realizar la evaluación diagnóstica, para conocer si su experiencia es similar a la mía. La maestra Viridiana me dice: “A partir de ahí comienzo la recolección de información y la observación permanente, la cual analizo con la finalidad de realizar una valoración oportuna de cada uno de mis alumnos, identificando sus características físicas, actitudes, formas de comunicación, conocimientos previos, y también —cuando hago la entrevista a la madre de familia— el contexto familiar”.



Agrega: “Mi principal objetivo es identificar las necesidades de mi grupo, las oportunidades de mejora, y potenciar su desarrollo; asimismo, analizo los factores de riesgo ante las vulnerabilidades de cada uno, su forma de socializar dentro del grupo, de comunicar sus requerimientos, inquietudes y emociones. A partir de esto, inicio un procedimiento con diversos instrumentos que me ayudan a describir, clasificar y argumentar lo observado para tomar decisiones fundamentadas y vinculadas con los aprendizajes que espero que mis alumnos desarrollen”.

Se trata de una precisión interesante, ya que en la evaluación inicial ella obtiene información relevante para organizar su intervención docente: planificación didáctica, metodologías a emplear, actividades del colegiado, programas escolares e incluso el involucramiento de los padres de familia, sin dejar a un lado los propósitos del nivel. Para lograr eso es necesario emplear distintas técnicas de recogida de datos durante las dos o tres primeras semanas del ciclo escolar.

Ello supone, desde luego, habilidades docentes orientadas a recabar información, pero también a interpretarla y sintetizarla mediante técnicas e instrumentos diversos. La combinación permite que la educadora tenga un soporte para planificar, basándose en los aprendizajes esperados de las competencias de cada campo formativo. El procedimiento es una herramienta eficaz, oportuna y flexible que da cuenta de su intención pedagógica, congruente con lo que pretende enseñar y con lo que llevará a la práctica. Con tal fin, es indispensable crear un ambiente de aprendizaje que promueva la confianza y participación de los estudiantes, así como la interacción con sus pares a través del juego. La planificación es la base del trabajo de

una docente que desea fomentar el interés y la motivación de los alumnos para aprender.

Otra colega, la maestra Byanca, también accedió a compartir su experiencia. Con convicción, señala: “Otro aspecto de gran importancia que advierto en el proceso de la evaluación diagnóstica gira en torno a los estilos de aprendizaje de mis alumnos: es primordial identificarlos para abordar las formas que debo favorecer en el trabajo, diseñando situaciones de aprendizaje atractivas y dinámicas, dándoles oportunidad de expresarse, de compartir, de socializar con sus compañeros, de experimentar, de resolver problemas cotidianos y tomar decisiones. De esta manera, observo y registro cómo es su desarrollo en estos aspectos”.

¿Qué utilidad tienen los instrumentos de evaluación?

- *Guía de observación.* Diseñar una guía me permite centrar la atención en la recopilación de información, en las evidencias o productos escolares, para identificar sus habilidades, capacidades e intereses, con el fin de hacer un análisis y reflexionar. Puesto que se lleva a cabo de forma directa, es confiable, válida, precisa y objetiva. El diseño incluye trabajo en los campos formativos. Es preciso no olvidar que resulta más significativo identificar lo que el niño sabe, hace y manifiesta, que lo que no sabe hacer.





- *Entrevista a la madre o tutora de cada alumno.* Es un instrumento guía que, mediante una sencilla plática, nos permite informarnos del desarrollo que ha tenido el niño desde el nacimiento, cómo fue su evolución y cómo es el entorno familiar, con el propósito de comprender con mayor precisión al alumno y entender sus comportamientos.
- *Portafolios de evidencias.* Su realización implica el empleo de diversas estrategias didácticas que tienen como resultado una evidencia. Permite tener un registro sistematizado de los alumnos en cuanto a su proceso formativo, dando seguimiento a sus logros y dificultades. Este portafolios se va incrementando a lo largo del ciclo escolar para determinar las evaluaciones intermedia y final.
- *Diario de la educadora.* Es un instrumento que me permite evaluar y reflexionar sobre la práctica personal, además de registrar situaciones fortuitas y reacciones relevantes de los niños durante la jornada. Gracias a su contenido me respondo preguntas como: ¿se interesaron en las actividades?, ¿quiénes se involucraron?, ¿mi intervención fue adecuada?, ¿el ambiente de aprendizaje fue propicio?, ¿qué faltó incluir o tomar en cuenta? De esta manera es más fácil hacer los ajustes convenientes y oportunos para ir afinando la planificación didáctica e irlo mejorando constantemente.

¿Y la evaluación del grado anterior?

Los alumnos que se promueven al siguiente grado ya tienen un camino andado en el ambiente escolar, de manera que la docente realiza una evaluación cualitativa final que puede ser muy valiosa para quien va a estar a cargo de esa niña o ese niño en el siguiente grado.

Al respecto Byanca apunta: “Las observaciones finales realizadas por las docentes que te anteceden son útiles para profundizar en las evaluaciones, aunque prefiero abrirme un panorama nuevo con respecto a lo que saben los alumnos, pues los periodos vacacionales entre un ciclo y otro son de gran duración, y es muy probable que durante ese tiempo se presenten avances significativos con respecto a sus aprendizajes y comportamientos, por lo que los resultados obtenidos del ciclo anterior pueden ser completamente modificados”.

La relevancia de este primer momento de evaluación, contando con el expediente de cada alumno, justamente será la base del trabajo del primer trimestre del ciclo escolar para priorizar los aprendizajes esperados de los campos formativos, lo cual dará orden a su adquisición. Una docente debe contar con diferentes opciones de trabajo para adecuarlas a las necesidades del grupo, lo cual ayuda a evitar la improvisación que sólo conduce a una pérdida de tiempo y al caos.

Viridiana reconoce: “La planeación tiene un fin pedagógico que me permite visualizar lo que voy a realizar con mi grupo de trabajo, pero para ello necesito llevar a cabo esta tarea con fundamentos, es decir, tener claridad respecto de lo que pretendo alcanzar, basándome en las necesidades reales que presenta mi grupo, partiendo de un diagnóstico genuino mis alumnos con el fin de detectar sus necesidades y guiar sus procesos de desarrollo”.

Es indudable que el proceso inicial de evaluación es fundamental en el proceso educativo de todos los niveles de educación básica, pero para que sea verdaderamente útil es indispensable llevarlo a cabo con precisión, conciencia y convicción, a fin de promover un trabajo eficaz que proyecte el aprendizaje ordenado y continuo de nuestros alumnos. ■

Testimonios

Byanca Patricia Chacón Arrieta, licenciada en Educación Preescolar y docente en Jardín de Niños.

Viridiana Irais Castillo Iturbe, licenciada en Educación Preescolar y docente en Jardín de Niños.



Fuente: Niños formados en el patio de una escuela rural (fotografía) (CNL, 1950).

Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales

U jéep'el-lep'-óolilo'ob kaanbal ti' u ruraalesil najil-xooko'ob

LESVIA OLIVA ROSAS CARRASCO

Traducción al maya peninsular: ROLANDO HUMBERTO EK NAAL

Durante su trayectoria, la doctora Lesvia Rosas Carrasco se ha dedicado a investigar, desde distintos ángulos, la educación rural, con énfasis en las escuelas multigrado. En este artículo reflexiona en torno a la dualidad presente en este tipo de escuelas y sobre la importancia que tiene para el aprendizaje la relación pedagógica que diariamente se establece entre los maestros y los niños.

Escuelas rurales y multigrado en México

En esta ocasión me referiré a las escuelas de educación básica, concretamente de primaria, y de éstas en específico a las que se conocen como multigrado, en el entendido de que las hay entre las escuelas para población mestiza, indígena y jornaleros migrantes. Son escuelas que se encuentran, sobre todo, en las comunidades más pequeñas y empobrecidas del país, de difícil acceso.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que niños de diferentes edades o grados aprenden juntos,¹ por lo que deben funcionar

¹ Este concepto es contrario a la definición más común, que considera a una escuela multigrado como la que sólo cuenta con uno, dos o tres profesores para todos los grados (los seis grados del nivel de primaria), lo cual obliga a reunir a los alumnos en uno o dos grupos. Vistas de esta forma, las escuelas multigrado resultan ser escuelas regulares incompletas, que tienen que trabajar con pocos maestros, con un currículo organizado por asignaturas o por grados y con poco o nulo apoyo material.

Ichil u kuxtal, le j-ts'aak yaj Lesvia Rosas Carrasco u ts'o'ok meyaj ti' kanik, tak jejeláas óolnake', le educación rural, yéetel ka' ti' le xooko'ob multigrado. Ti' le artículo tukul yóok'ol a le dualidad ti' le xooko'ob multigrado yéetel yóok'ol le ka' u yaan utia'al le je'elo'oba' le relación pedagógica ku sáansamal ku je'ets'el ichil aj-ka'ansajo'obe' yéetel le paalalo'obo'.

U ruraalesil múulangraadoil najil-xooko'ob wey Méxicoe'

Ti' le téenela' nika'ajen t'aan ti' u báasikail primáaria ka'ansaj yetel chéen ti' le k'aj-óolta'an i'ix múulangraadoo'; na'ata'akej yaano'ob utia'al mestiiso'obi', indíigena'obi' yetel jóornaleros migraantes'obi'. Letio'obe' najil-xooko'ob li'isa'ano'ob ich mejen óotsil kaajo'ob tu'ux talamil u k'uchul máaki'.

U najilo'ob múulangraadoil-xooke' letio'obe' tu'ux ku múuch'kaanbalal paalal ma' juntakáal u ja'abilo'ob mix u graadoil u xooko'ob. Leibeetike' unaj u meyyo'ob i'ix junp'el modeeloil kaanbal jela'an ti' le suuk u beeta'al men u láak'o'ob báayili' bey u ka'ajilo'obo': úunchak u yaantal tio'ob junp'el kurríkulo chéen u tia'alinte'j, nu'uktsola'an utia'al ka' wóool-li'ispajak u na'atbal máak ma' chéen wa likil áasignatuuraso'ob tu'ux

como un modelo educativo distinto al de las escuelas regulares. Deben contar con un currículo especial, organizado de tal forma que el conocimiento se construya de manera integral, no por asignaturas, y en el que el progreso del aprendizaje esté centrado en el avance de los niños.

No es el número de profesores lo que define a las escuelas multigrado: pueden tener desde uno hasta todos los que sean necesarios para la correcta atención de los alumnos y el buen funcionamiento de la institución. Tampoco se distinguen por su grado de precariedad, por su lejanía o su difícil acceso, puesto que deben ser escuelas que, *pese a todo ello*, cuenten con lo necesario para funcionar, brindando una atención completa, integral y digna.

Las escuelas rurales y multigrado que existen actualmente son las herederas de un largo proceso de casi un siglo de duración, desde que se elaboró el proyecto llamado Escuela Rural Mexicana.² Durante la centuria transcurrida el país ha transitado por grandes cambios políticos, económicos, sociales y culturales que han afectado al proyecto educativo. Entre éstos, el más importante fue el abandono del campo, lo que a su vez propició la migración externa e interna. Esta última obligó a los campesinos más pobres a salir de sus comunidades para trabajar en los grandes consorcios agrícolas que se ubican generalmente en el norte del

le ch'íisaj kaanbaló' ch'ééja'an ti' bix u kaxtik u bin táanil paaltsil.¹

Ma' yo'olal beka'aj aj-ka'ansajo'ob yaan ti' junp'el múulangraadoil najil-xook ka' na'atpajki' tumen juntul, ka'tul wáa le k'abéete' je'el u páajtal tia'al ka' meyajnak tu beelile' yetel ku táanalt tu beelil u kaanbal paalal i'ix xan le kúuchil íinstitusioono'. Mix xan ku ye'esik u na'atpajal wa yo'osal chíika'an ti' óotsil u ka'aj, náach yanik wáa ma' séeb a náakal yiknalí tumen úunchak u leti'talo'ob najil-xooko'ob ka' yanak le k'aabete', u tojol u meyajob kex wa yo'olal le ts'u ya'ala'al táanilo'; ka' úunchak u ts'ik junp'el chuka'an-táanalil, túulwóol yetel najbentsili'.

Le yaano'ob bejla'akaj p'a'at tio'ob jach bix úuchik u chuumpajal u li'isa'alo'ob áaynak u máaninkal junp'el jo'k'aalte' ja'ab éestaj ka' pa'at u beeta'al u nu'uktuukulil k'aba'ata'an Ruraal Méejikanail najil-xook.² Ka'alikil máanik túun le jo'k'aalil-ja'abilako', u noj lu'umil méxicoe' nojoch k'éexpajik ti' x-wo'okilt'aan, muuk'saj-taak'in, múuch'kabkaabilal yetel ti' mia'atsilal. Le je'elo'obaj tu péekso'ob u yúuchul xan

² Este proyecto, que tuvo tanto aciertos como errores, fue importante por ser el antecedente inmediato de las actuales escuelas rurales. No es aquí el espacio adecuado para analizarlo, sin embargo, lo menciono porque, si bien a lo largo del siglo transcurrido se han hecho intentos por apoyar a las escuelas rurales multigrado, no ha existido otro proyecto dirigido específicamente a la educación rural.

¹ Le ma'aj-t'aan je'ela' ma' u nuup je'ex le suuk yiknaj u na'atpajal junp'el múulangraadoil najil-xook je'ex le chéen juntul, ka'tul, wáa óoxtulili' aj-ka'ansajo'ob tia'al tuláakal le graadoso'obo' (le u wakp'el graadoil primaario'); le je'ela' ku kumik u mulkint xoknáalo'ob ti' junp'el wáa ka'pel múuch'bal. Wa bey yilpajala' le múulangraadoil najil-xooko'oba' ku suuto'ob xma'-chuka'anil réegulaareso'ob ku meyo'ob yetel junp'it aj-ka'ansajo'ob, junp'el tsola'an-kuríikulo u tia'alint áasignaturas'o'ob wáa graadoso'ob ba'ale', yetel ts'ets'ek wáa mixba'al u áantaj-nu'ukulil.

² Le pat-tuukulila' je'ex tu kibij ti' ba'ax ma'alobe' bey xan tu kibij ti' le ma'óobo' ba'ale', suutnaj nojba'alil tumen leti' u náapul-pachabil yanik ti' le ruraalesilo'ob najil-xooko'ob bejla'aka'. Ma' tia'al ka' jach p'il-ichta'ak bix yaniki' ba'ale', kin ch'a'chi'itik tumen ti' le máanik bulsiigloo' anchaj u téenelo'ob u uts-yóota'al u yáanta'al múulangraado ruraalesil najil-xook; ba'ale' ma' anchajak u láak' pat-tuukulil tuch'u'ta'an ka' u tia'alint le ka'ansaj-xookil ruraalo'.



Fuente: *Niños durante clases en una escuela rural* (fotografía) (CAC, 1915).

país. De ahí la necesidad de crear las escuelas para jornaleros migrantes.

La población rural, que antes podía ubicarse en espacios geográficos definidos, ahora se encuentra en todo el país y fuera de él, en contextos urbanos y no urbanos, realizando trabajos agrícolas, pero también brindando diferentes tipos de servicio, integrados al comercio ambulante o a las tareas de construcción, entre otros.

Actualmente no existe un proyecto de educación rural que le dé atención adecuada a ese sector de la población donde quiera que se encuentre.

No obstante, las escuelas rurales han seguido adelante, cada una de ellas con sus

u jelpajal yokil le nu'uktuukulil ti' kaanbalilo'. Junp'el ba'al tsáay tu paach yúuchul sen nojoché' leti' u p'a'atal u táanalta'aj k'áax; lela' tu beetaj xan u je'ik u beel u jop'ol míigrasioon jóok'olil yetel okolil. Le u ts'ook je'ela' tu kumaj-jéep'elil ti' le chan óotsil kolnáalo'obo' men anchaj u p'atik u kaajalo'ob tia'al u kaxtiko'ob meyaj ti' ichil u konsoorsioilo'ob pak'al-k'áax li'isa'ano'ob tu xamanil u nojlu'umil México. Ti' taal túun u k'abéettal u li'isa'al u najil-xook tia'al migraantesil jóornaleroso'obo'. Bejla'akej, mejen kajtalilo'obe' anchaj u biskubao'ob ichilo'ob yetel xan u láak' nojkaajilo'ob. U kajnáalilo'obe' tu kaxto'ob pak'alk'áax yetel u láak' jejeláasil táanalil-meyjilo'ob u beeto'ob wáa ku yokol u meyajto'ob xan u koonolil-áambulantej yetel u li'ispajal pak'il najo'ob.

características y su problemática específicas. Lo esencial en el tema que nos ocupa es que siguen siendo importantes para la vida de las comunidades y de los niños que asisten a ellas, porque constituyen en sí mismas espacios con vida propia, que se van construyendo entre todas las personas que transitan por ellas, principalmente los estudiantes, maestros y padres de familia. Además, aportan a la comunidad lugares de socialización y en muchas ocasiones también de apoyo a las familias y al desarrollo de la comunidad.

No es desacertado decir que son escuelas que viven una dualidad. Por una parte, debido a la lejanía y a las dificultades de acceso, no están sometidas a gran vigilancia de lo que hacen, o bien, tienen supervisores que comprenden su trabajo y dan libertad a los maestros para poner en práctica una educación que responda a las necesidades de sus alumnos; en cierta forma, su particular situación obliga a los docentes a reunirse con profesores de comunidades cercanas para trabajar en conjunto y aprender mutuamente. Por otra parte, el aislamiento y la limitada matrícula

Ti' le k'iino'obaj, leeli' ma' anak junp'el u tiibilil pat-tuukulil kaanbal chéen utia'alint le kajtalil je'elo', le je'etu'uxak ku yaantale'.

Kex buka'aj ba'al ku máan u k'iin ti' le ruraalil-najil-xooko'obo' leeli' táan u bin u tooch'kubao'obe' yetel k'abéeto'ob ti' u kuxtal kaaj yetel le paalalo'ob ti' ku bino'ob kaanbal' men ku suut junp'el kúuchil u yaktáaman u kuxtalil ts'aba'an ti' men le máaxo'ob ku máano'ob ichilo' je'ex le yáax-a'albila' xoknáalo'ob, aj-ka'ansajo'ob yetel taatatsilo'ob. Ku ts'áako'ob ti' kaaj tu'ux je'el u ma'alob biskubaj máake' yetel ya'abachpak ku yáantajo'ob ti' kaaj, ti' baatsilo'ob ka' u tooch't u kuxtalo'ob.

Le najil-xooko'ob je'elo' ku chíikpajale' ka'p'el bix u kuxtalo'ob: yáaxe' tumen náach yaakilo'obe' ma'tun jach bin kalambilo'ob bix u meyjo'ob . Le j-súuperbisooro'ob yaantio'obo' ku na'atiko'ob u meyjo'ob yetelo'ob; le aj-ka'ansajo'obo' ku cha'abal u ts'aa xooko'ob je'ebix u k'áato'obe' en tia'al u yutsil u xoknáalo'obo'. Yo'osal bix xan



Fuente: Niños en salón de escuela rural (fotografía) (CAC, 1955).

han dado lugar a políticas públicas de baja asignación de profesores y de muy poco o —en muchos casos— nulo apoyo material y de recursos, de modo que existen escuelas que carecen de lo más indispensable para trabajar en condiciones apropiadas con los niños.

El aprendizaje en las escuelas multigrado

El tema del aprendizaje es sumamente complejo, toda vez que en él inciden factores diversos, desde luego humanos, pero también políticos, sociales, culturales y estructurales. La experiencia de las escuelas es tan diversa que difícilmente se pueden sacar conclusiones generales. Aquí esbozo algunos elementos de las escuelas multigrado que considero impactan de manera directa el aprendizaje de los educandos.

Desde hace aproximadamente cuarenta años, pero con mayor interés en las últimas dos décadas, investigadores de la educación nos hemos dado a la tarea de mirar dentro de las aulas de las escuelas rurales y multigrado para conocer a sus maestros, su formación, su concepción pedagógica, la finalidad de su trabajo y entender de qué manera se da el aprendizaje en ellas. Se han analizado los vínculos que se establecen entre el profesorado y el alumnado, las diferentes formas de planear y plantear la enseñanza en las aulas, el manejo que hacen los maestros del currículo, la forma como evalúan el aprendizaje, la manera de organizar el trabajo de la escuela, las relaciones que establecen con madres y padres de familia y con el resto de la comunidad, así como los conceptos que subyacen a su práctica educativa.

jela'anil yankilo'oba' ku yiko'ob k'a'ana'an u much'kubao'ob yetel u láak' u baatsil aj-ka'ansajo'ob naats' tio'ob kaja'anilo'ob utia'al ka' múulmeyajna'ko'ob yetel ka' paklamkaanbajna'ko'ob. U láak' ba'ale' le yaankilo'ob náach, le u kaabal matriikulailo' ku kóolik yóok'ol u beeta'al púublikasil x-wo'okilt'aan ti' u junp'íittal wáa u su'uk'insa'al u ts'a'abaj aj-ka'ansajo'ob, ts'ets'ek wáa—yaan k'iin ku yúuchulo'obe'-, mina'an áantaj ti' nu'ukulo'ob wáa u tojilil tia'al u meyjo'ob. Leibeetike' yaan najil-xooko'ob sen óotsil yilkubao'ob bix ken u ma'alob jóok'sil u meyjo'ob tia'al le j-kaanbal paalalo'obo'.

U ka'anal-xook te' múulangraadoil najil-xooko'obo'

U ya'alpajaj yóok'ol le teema je'ela' ku pitts'u'uyajal tumen ya'abach ba'al oka'an u k'a'axtubaj ichil yaan yil yetel máakilt'sil, x-wo'okilt'aano'ob, múulkaabtsilal, mia'atsilal yetel u li'ispaj-meyjilo'ob. Ba'ax yoojelo'ob ts'o'ok u máan u k'iin tio'obe' ma' juntakáali' yo'olaj beyo' ma'tun páajtal u jáan jóok'sa'al u k'a'alaj ba'ax u jaajil. Weya' táanen ti' in we'esik chéen ts'ets'ek éelementoso'ob kin tuklik tajnáapul u tsa'ayaj ti' bix yúuchul le kaanbal tia'al u aj-xoknáalilo'ob le múulangraadoil najil-xooko'obo'.

Yáax ba'ale', ka' káaje' áaynak ka'k'aal-ja'ab, ba'ale' lep'óolta'ab tu ts'ook u ka'pel déekadaso'ob. U aj-xak'alilo'ob kaanbale' kúumo'ob yilo'ob bix yanik u yotoch-kaanbalilo'ob ruraalesil najil-xooko'ob yetel xan le múulangraadoilo'obo' tia'al ka' u

Lo que estas investigaciones han encontrado es que, se cuente con un solo maestro, con dos o con tres, en cada escuela lo más importante para el aprendizaje es la relación pedagógica que diariamente se establece entre los maestros y los niños, quienes traen consigo todo un bagaje de experiencias y vivencias que se hacen presentes en el momento de mediar dicha relación con el conocimiento que se trata de adquirir o de construir.

k'aj-óolto'ob u aj-ka'ansajilo'ob, tu'ux naakal u xooko'ob, ba'ax u tuukulo'ob ti' kaanbal, ba'ax u biilal u meyjo'ob yetel ka' patak u na'atko'ob bix u ts'a'abal xooki'. Xíixta'ab bix u biskubao'ob aj-ka'ansajnáalil yetel j-kaanbalnáalil; u jejeláasil u beetpajal ts'íib-tuukul yetel bix u tsoolpajal le ka'ansaj ichil le otoch-kaanbalo'obo'; bix u paybejta'al men aj-ka'ansajo'ob le kuriikulo', bix yanik u xíixta'al le kaanbalo', bix yanik u tsoolpajal



Fuente: *Niños y maestra en una escuela rural* (fotografía) (CAC, 1955).

El profesorado centra su atención en los procesos de vida de los niños puesto que, en no pocas ocasiones —sobre todo en aquellas escuelas donde reciben a niños jornaleros migrantes— lo primero que se necesita hacer es estimular su confianza y, en ocasiones, elevar su autoestima, lo cual es indispensable para que avancen en su aprendizaje.

Conviene no olvidar que también influye de manera significativa la vida familiar de los

meyjo'ob te' le najil-xooka', bix yúuchul u biskubao'ob yetel x-maamatsil, taatatsil yetel xan u láak' chukáanil kajnáalilo'ob i'ix xan u ma'aj-tuukulo'ob leeli' suuk u beetpajal ichil le kaanbal-xooko'.

Ba'ax chíikbesa'aj ilbij men xak'la'abiko'ob tuukulo'obe', chéen juntul, ka'tul wáa óoxtul aj-ka'ansajo'ob ts'aba'an ti' jujuntúulil najil-xook; ba'ale' u asab nojba'alil tia'al kaanbale' letie' bix u biskuba sansamal le

niños; aquí habría que considerar la diversidad de situaciones que pueden encontrarse: familias completas, familias en las que sólo se encuentra la madre o el padre, niños sin familia (a cargo de otro tutor), familias migrantes viviendo en algún albergue, niños que trabajan a la par de sus padres y, lamentablemente en los tiempos actuales, niños y familias golpeadas por la violencia y la inseguridad.

Otra característica de los maestros de las escuelas rurales multigrado es que estudian, aprovechan los cursos que están a su alcance y han aprendido a convertir el currículo por asignaturas (que les es impuesto) en otro donde los contenidos se desarrollan por proyectos o por temas comunes, por fechas especiales o por problemas, así como a introducir el arte, el juego y la evaluación de una manera natural entre las actividades de aprendizaje, de tal forma que les permita propiciar la participación de los niños de diferentes edades en la construcción del conocimiento.

También la organización de la escuela es diferente; por tratarse de escuelas pequeñas, que cuentan con una o dos aulas a lo sumo, todo el inmueble se convierte en espacio para aprender: los niños pueden trabajar en su salón, en el patio o en el huerto escolar, cuando lo tienen.

Algo muy importante es que los niños participan en la definición de las normas que regulan la vida escolar, por medio de asambleas y de comisiones que se encargan de mantener el orden y la limpieza.

Todos estos elementos juntos hacen que una escuela rural multigrado sea un espacio en el que los niños asimilan de manera

ts'aa-xookil ku jáayal ichil aj-ka'ansajo'ob yetel paalalo'ob, u máaxilo'ob yéettaalo'ob junak-kaanbalilo'ob ti' ba'alo'ob ucha'ano'ob tio'ob. Le je'elo'oba' ku xúukulo'ob tu súutukil táan yúuchul u paklanbiskubao'ob na'atalo'ob u k'áat ch'a'abil wáa patbil.

Le máax u biilal ka'ansajo' ku ch'ikkuba u na'at ba'alal ku máan u k'iin ti' ichil u kuxtal paalal tumen ya'ab u téenele' —jo'ol yanik ka' beyak te' laylo'ob najil-xooko'ob tu'ux ku k'a'amaj u jóornaleerosil paalal migraanteso'ob— ba'ax yáax táanil u beetpajale' báayt'aanta'ak u k'ub-óolalo'ob yetel chéen wa téenel súutukilo'obe', tóoch'besa'ak u nojba'altalilo'ob; lela' taj k'abéet tia'al ka' xi'ik u náakal ti' u kaanbal.

Uts ma' u tu'ubule' ku jeta'an yokskuba xan u'uybil u k'i'inam bix u bisik u baatsil kuxtal paalalo'ob; weya' binakil ka' oksa'ak yilpajal u jejeláasil yanik u chíikbeskuba lelo': baatsilo'ob chúuka'ano'ob, baatsilo'ob chéen tu k'ab x-na'tsil wáa taatatsil yano'ob; paalal xma'-baatsilo'ob (k'uba'an tu k'ab u láak' kanan majan-yuum); u baatsilo'ob migraanteso'ob majan-kajtal yanko'ob ti' wa junp'el albeerguee', paalal keetil u meyjo'ob yetel u yuumo'ob; yetel u láak' ba'al ma' paatal ti' le k'iino'oba'; paalal tak láak'tsilob jats'a'ano'ob menel k'aak'aschi'ichnakil yetel xma'-kalantsilil.

U láak' ba'ax chíika'an yúuchul te' tu najilo'ob le xook ts'u ya'alpajalo', le aj-ka'ansajo'obo' ku kumkubao'ob xook, ku ch'aiko'ob kuurso'ob le u piis u muuko'ob. Bey túunoj tu kano'ob u wask'eso'ob bix yanik le u kuriikuloil áasignatuuraso'ob kuma'an tio'ob. Lela' suunaj u kóonteniidoso'ob ka' máak'anta'ako'ob

integral no sólo los conocimientos sino una serie de valores que los van formando y preparando para su inserción en la vida adulta. Aprenden a responsabilizarse de su aprendizaje, a ser respetuosos de sus compañeros, a sentirse miembros de un grupo, a expresar sus ideas y pensamientos.

En las escuelas de educación indígena,³ además de las características anteriores, hay que considerar no sólo la alfabetización en la lengua materna, sino su utilización en todas las actividades de aprendizaje, lo que constituye un espacio más de formación para los niños, puesto que en él van implícitos valores propios de cada cultura, como la autonomía, el respeto, el cuidado de la tierra y aspectos tan importantes como la aceptación y el enriquecimiento de la propia identidad. Desde luego, esto exige una formación especializada a los maestros.

En suma, por lo que toca al esfuerzo que realiza una gran cantidad de profesores, las escuelas rurales multigrado constituyen un espacio muy importante de aprendizaje y socialización para los niños, así como de

³ Las que dependen de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Faltaría considerar además las escuelas establecidas por los propios pueblos originarios fundamentadas en su cultura, que son referidas por algunos investigadores como construidas "desde abajo", puesto que surgen de la experiencia y la intención educativa de los pueblos y no de la normatividad oficial. Otra situación, bastante compleja, y que requiere de un análisis aparte, es la referente a las escuelas a las que asisten los niños jornaleros migrantes, muchos de ellos provenientes de pueblos originarios, que deben ser atendidos con dignidad y en su lengua materna.

La DGEI ha promovido, desde finales del siglo pasado, una convocatoria para que los alumnos de sus escuelas escriban narraciones en su lengua y en español. Lo que esos niños han escrito es digno de recuperarse y analizarse para evaluar su aprendizaje con otros criterios que no conduzcan de manera recurrente a situarlos en el punto más bajo del aprovechamiento escolar.

yo'olal pat-tuukulilo'ob wáa likil yéetil-téemaso'ob; ku yéepajal u k'iinil yúuchul wáa ku yilpajal ba'ax k'aschaja'anil-ookilo'ob ken yáax meyajta'ako'ob. Tak xan ku yoksa'al kanbij its'atil, báaxal yetel u xíixta'al-xook je'ex junp'el ba'al suuk yúuchul ichil kaanbal-xooke'. Le bey túuna' tia'al ka' ch'a'pajak u yóoilil u yokeskuba jejeláas ja'abil paalal ti' u pa'atal na'atachil.

U tsoolan-paybejil le najil-xooka' jela'an yanik xan: tumen chichan, junp'el wáa ka'p'el chan otoh-kaabal yaan ti'i'; tuláakal túun u solaar-najile' ku suut kúuchil tia'al kaanbaj: je'el u báaxal paalal ich kúuchil-xook, paachnaj, wáa te' tsuukil-kúulpak'alo', lela' chéen wa yaan ti'.

Junp'el nojba'alil yanike' ku yokeskuba paalal ti' bix unaj u ya'alpajaj u p'is-a'almajenilo'ob machik tu maachil u kuxtalil-xook; likilil u ts'a'abaj much'tambal ts'aat'aanilo'ob yetel kóomisiino'obe' ku p'a'ataj tu k'abo'ob ka' xi'ik tu béeyanij tak xan u jáaniltaj yetel u tseelpajaj u yéek'il.

Ken múuch'pajak tuláakal le ba'alo'ob ku yúuchpajalo'ob ti' junp'el múulangraadoil najil-xooka' ku sutik túun bey junp'el kúuchil tu'ux le paalalo'obo' ku yokol tu poolo'ob ma' wa chéen wóolal-tuukulo'obi' ba'ale' bey xan tak u láak' utsben-ba'alo'ob tia'al u bin u patkubao'ob yetel u beetik u beelo'ob ti' u yokskubao'ob ich nojoch-kuxtalil. Ku kaanko'ob u kuch-éejento'ob ti' u kaanballo'ob, u biskubao'ob yetel tsiikbenil tu báatambalilo'ob, u yu'ukubao'ob tak letio'ob yano'ob ti' múuch'balil i'ix xan u ya'alo'ob u na'ato'ob yetel u tuukulo'ob.

apoyo a la vida de la comunidad, cuya dinámica es diferente, ya sea que se trate de comunidades mestizas o indígenas.

La otra cara de la moneda está en la situación de precariedad material, que se viene denunciando por la investigación educativa desde hace casi cuatro décadas y que es la prueba de que no existe un proyecto de educación rural, sino un concepto único de escuela que, lejos de adaptarse a las necesidades educativas de los educandos, pretende que los niños se adapten a ella, pero sin recursos.

Al no contar con instalaciones apropiadas (a veces ni siquiera con una sola habitación), mobiliario adecuado, materiales educativos con los que los maestros puedan complementar su enseñanza, ni un equipo de profesores que atiendan en forma integral el trabajo de la escuela, se ven limitadas las posibilidades de enseñanza de los docentes, quienes, como ya se ha documentado exhaustivamente, tienen que atender tanto a la parte pedagógica como a la administrativa. Cuando se habla del bajo índice de aprovechamiento que se da en esas escuelas, generalmente se busca el motivo en las familias, en los niños o en los profesores, pero habría que buscar las causas en el propio sistema educativo, en su normatividad y en sus políticas públicas.

Para concluir, me referiré a algunos aspectos que considero necesarios no sólo para mejorar, sino para transformar la educación rural actual:

- Elaborar un proyecto de educación rural que recupere la experiencia de muchas escuelas que han desarrollado una buena labor educativa en el siglo transcurrido,

Tu najil-xook máasewáale' ma' chéen ku yúuchul je'ex ts'u ya'alpajalo' bey xan yaan u láak' ba'al ilpajaj ti' kaanbal ich na'tsil-t'aan: leti' túun u beetpajal u meyaj ti' tuláakal u yúuchpajalilo'ob kaanbal. Lela' ku suut u láak' kúuchil tu'ux ku patkuba paalal tumen oka'anilio'ob utsben-ba'alo'ob sijنالو'ob ti' mia'atsilaj je'ex le áautonomíaa', tsiikal, u kamil lu'um yetel u láak' nojba'alilo'ob je'ex u éejenil yetel u ayk'al-táanalta'al u mia'atsilaj máak. Ti' lela' u jaajile' ku ts'u'uyk'áatik junp'el asab ma'alob paatbalil tia'al aj-ka'ansajo'ob.³ Tu nuutsajile', t'aalaj yanik ti' u yo'olalil beka'aj muuk'aj ku beetko'ob aj-ka'ansajo'ob; leibeetike' le múulangraadoil najil-xooko'obo' suutnaja'ano'ob junp'el nojba'al kúuchil tia'al kaanbal yetel u biskubaj tu báatambalil paalal i'ix xan tia'al u yáantpajal kaaj. Lela' jela'an u péeksik u kuxtal men yaane' máasewáal-kaaj yetel u láak'e' xa'ak'anch'i'ibalil-kaaj.

U láak' u táanyichil ba'ax ku yúuchule' letie' óotsil-nu'ukul meyaj likil u meyyo'obo' kex wa ts'u ta'akajpoolo'ob men le xak'al-

³ Le ch'iikilo'ob chéen ti' le Diireksion Géeneralil Indiigenao' (DGEI). Ku binetik le najil-xooko'ob li'isa'ano'ob men yáax kajtalilo'ob je'ex yanik tu chuun u t'aanil u mia'atsilalo'ob, ch'a'chi'ta'ano'ob xan men ts'ets'ek aj-xíixtuukulo'ob ku ya'alko'ob tio'ob je'ex le li'ispaja'ano'ob "yetel óotsil-muuk'aj" tumen síijo'ob likil na'atáchil yetel ba'ax kaanbalil uts tu yóol kaaj ma' wa tu yo'olal óofisialil a'almajt'aanij. U láak' ba'al ts'u'uy u jan-yilpajal bix yanike', letie' najil-xooko'ob tu'ux ku bino'ob kaanbal le jóornaleros migraantesil paalalo'; ya'abo'obe' ti' máasewáalil kajtalil u luk'ulo'ob leibeetike' úunchak najbentsilil táanalbaj tio'ob yetel xan ichil u na'tsilt'aano'ob.

Le DGEI o' ts'u beetik u péektsilta'aj tu taal u ts'o'okoj le máanakij siigloo', junp'el t'aanbaj-ju'unil tia'al u paalalil le najil-xooko'ob tio' ka' u ts'íibto'ob tsoltsikbaloo'ob ichil u na'tsilt'aano'ob yetel kastlanil. Le ba'ax ts'íibilo'ob u beetmano'ob le paalalo'obo' jach najaltil u wasak'-muk'taal yetel u p'il-ichta'al yanik tia'al ka' xíix-ilpajak u ka'ansajil yetel jela'an bixil-tuukulo'ob ma' u paybejtiko'ob yúuchul tats'k'iin u náakalo'ob ti' u maas kaabalil u naajjntko'ob kaanbalij.

que reconozca la diversidad de ese sector de la población y responda a sus necesidades con equidad.

- Aprender de las maestras y maestros rurales de las escuelas multigrado, mestizas e indígenas que imparten una educación de calidad en sus escuelas, además de aprovechar su experiencia para apoyar a los profesores que no lo han logrado.⁴
- Elaborar una política pública que le dé a las escuelas multigrado el lugar que les corresponde dentro del sistema como un modelo educativo adecuado a las condiciones del medio rural.⁵
- Como modelo educativo, proveer a las escuelas multigrado del cuerpo docente necesario⁶ para su buen funcionamiento, así como de las condiciones de infraestructura y materiales para la mejor educación de los niños.
- Promover la formación de maestros especializados en el modelo de escuelas multigrado, en todos los tipos de escuelas en los que se encuentren y apoyar los programas ya existentes.

⁴ Parte de esto se hizo con el programa PEM 2005 y con la RedPei en la DGEI (2009-2012).

⁵ En la Red de Investigación en Educación Rural, RIER, se pueden consultar trabajos y publicaciones referidas a las escuelas multigrado, en las que se aprecia la relevancia de las mismas y se explicitan las razones para conservarlas y considerarlas como un modelo educativo adecuado al medio rural. Disponible en <<http://rededucacionrural.mx>>.

⁶ Una escuela multigrado puede tener uno o más maestros de grupo, pero además uno de arte y uno de deportes, de tal forma que se trabaje en equipo con los maestros de grupo y las actividades artísticas se incorporen a los proyectos que se están desarrollando en el aula. Esto desde luego exige instalaciones adecuadas.

tuukulo'ob ti' kaanbal yaan wal áaynak kandéekadaso'obe' yetel beyo' ku chíikpajal u jaajil mina'an junp'el u pattuukulil ruraalil-kaanbal, ba'ale' yaan ja'ali' junp'el ma'aj-t'aan yóok'ol najil-xook náach tu yiknal ba'ax k'abéeto'ob likil u kaanbal aj-xoknáalo'ob yetel ba'ax ku kaxtike' paalal ku yóoto'ob suuktal u ch'a'ko'ob beyo' ba'ale' mina'an u tojol u beytaj.

Tio'olal ma' jach paatal yanik u íinstalasioonilo'ob le kúuchil xooko'(yaanne' mix junp'el u chan otochil yaan ti'); mina'an ma'alob móobiliaario'ob, na'an nu'ukul-xooko'ob likil ka' chukbesa'ak ka'ansaj; mix junp'el u múuch'k'abtáambalil aj-ka'ansajo'ob tia'al ka' u wóolen táanalto'ob u mejjil le kúuchil xooko'. Ku k'a'atal u beelil u páajtalil u ka'ansaj aj-ts'aa-xooko'ob je'ex sen ts'u ts'a'abal ojéelbil ti' ju'uno'ob. Letio'obe' yaan u táanaltiko'ob ba'alal péedagoojikao'ob i'ix xan ba'abal áadministratiibao'ob. Le ken úuchuk u jóok'ol u ya'alpajaj tumen bin kaabaj u íindiseil naajinta'ak xook ti' le kúuchil xook je'elo'obo', béeyili'e' ku kaxta'al u ba'antenilo'ob ti' otochnáalo'ob, paalal wáa ti' aj-ts'aa-xooko'ob ba'ale' tu'ux binakil ka' kaxanpajak u ba'anyo'olalilo'obe' ichil tu leti'il le sistemail éedukativo'; ti' u a'almajt'aanil yetel ichil u púublikasil x-wo'okilt'aanilo'ob.

Tia'al u ts'oospajale', nika'ajen in ch'a'chi'it ts'ts'ek chíika'anilo'ob kin tuklik unajo'ob tia'al ka' ma'alobchajak yetel xan ka' k'éexpajak u ruraalil kaanbal-xook ti' le bejla'aka':

- Beetpajak junp'el u pat-tuukulil ruraalil kaanbal ku láaj much'kint u ch'a' ba'alal

Como puede apreciarse, estos son aspectos de carácter más estructural; considero que es en el propio sistema donde se deben buscar las causas y las soluciones a los problemas que normalmente se atribuyen a la lejanía de las escuelas, a la pobreza de las comunidades, a la baja matrícula, a las madres y padres de familia, y al profesorado. ■



Fuente: Maestro enseñando a un indígena tarahumara, en una escuela rural (fotografía) (CAC, 1945).

ma'alobo'ob u beetmano'ob najil-xooko'ob ti' le siiglo ts'óok u máano'; ku éejentsilt yanik jejeláas mia'atsil ti' le junpay kajtalil je'elo' yetel ka' u núukt u ts'áaik tu beelil ba'ax k'abéet tio'ob tu keetlanil.

- Úuchuk kaanbal yetel ba'ax yoojelo'ob u aj-ka'ansajilo'ob múulangraadoil ruraalesil najil-xooko'ob mestíiso'ob wáa máaselwáalilo'ob ku ts'áako'ob xook taj na'aka'an ma'alobij ti' u kúuchil u xooko'ob, tak xan u láak' ba'ale', tsaj u naajinta'al ba'ax yoojelo'ob tia'al ku yáanto'ob le aj-ka'ansajo'ob ma' kóojok ka'anal u beytalo'obo.⁴
- Beetpajak junp'el púublikail x-wo'okilt'aan ku ts'áa ti' le múulangraadoil najil-xooko'obo' le kúuchil unaj u naajintko'ob ichil le sistémao' je'ex junp'elil modeeloil kaanbal ma'alob u biskuba yetel u beelankilo'ob u kuxtal ts'o'otil-kajtal.⁵
- Je'ex junp'el modeeloil kaanbale' ku chukbes u beka'ajil u ts'áaik aj-ts'aa-xoknáalo'ob le k'a'ana'ano'ob tia'al ka' úuchuk meyaj tu beelil i'ix xan ku yutskint u beelankilo'ob yanik u kúuchil kaanbal tak u nu'ukulo'ob xan tia'al ka' kaanbanak paalal tu jach tiibilil.⁶

⁴ U xóot'il lela' beeta'aj likil u prograamail PEM 2005 yetel likil xan le RedPei ichij le DGEIO' (2009-2012)

⁵ Ti' u Reedil u xak'al-tuukulil ichil Ruraalil kaanbal, RIERO', je'el u páajtaj a xiixk'aj-óoltik meyo'ob yetel áanalte'o'ob ku t'aano'ob yo'lal múulangraadoil najil-xooko'ob, tu'ux ku ki'ki'-óolta'al u nojba'albenilo'ob yetel ku tso'olol ba'axten modeeloil kaanbal u leti'man u tia'alint kajtalil rural. Xúukkech yiknal <<http://rededucacionrural.mx>>.

⁶ (Ti' u múulangraadoil najil-xooke' je'el u páajtaj u yaantaj ti' juntul wáa u maasil u aj-ka'ansajilo'ob múulbaj ba'ale', tak u láak' juntul ku ka'ans its'atil yetel juntul ku ye'es sats'muuk'il-báaxalo'ob; lela' ka suunak je'ex u paatil junp'el múulmeyaj yetel aj-ka'ansajo'ob. Le its'atil meyo'obo' ka' oksa'ako'ob ichil le pat-tuukulilo'ob táan u bin u chóolpajal u beetpajal te' tu kúuchil xooko'. Lela' u jaajile' ku ts'u'uytal u k'áatik u tiibilil iinstalasiino'ob.

Es necesario elaborar una política pública que le dé a las escuelas multigrado el lugar que les corresponde dentro del sistema como un modelo educativo adecuado a las condiciones del medio rural.

Referencias

- (CAC). Colección Archivo Casasola (1915). *Niños durante clases en una escuela rural* (en línea). Disponible en Mediateca INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A12101>.
- (CAC). Colección Archivo Casasola (1945). *Maestro enseñando a un indígena tarahumara, en una escuela rural* (en línea). Disponible en Mediateca INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A413436>.
- (CAC). Colección Archivo Casasola (1955). *Niños en salón de escuela rural* (en línea). Disponible en Mediateca INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A438192>.
- (CAC). Colección Archivo Casasola (1955). *Niños y maestra en una escuela rural* (en línea). Disponible en Mediateca INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A438204>.
- (CNL). Colección Nacho López (1950). *Niños formados en el patio de una escuela rural* (en línea). Disponible en Mediateca INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A33753>.
- (CNL). Colección Nacho López (1955). *Maestro da clases a niños tarahumaras* (en línea). Disponible en Mediateca INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A336499>.

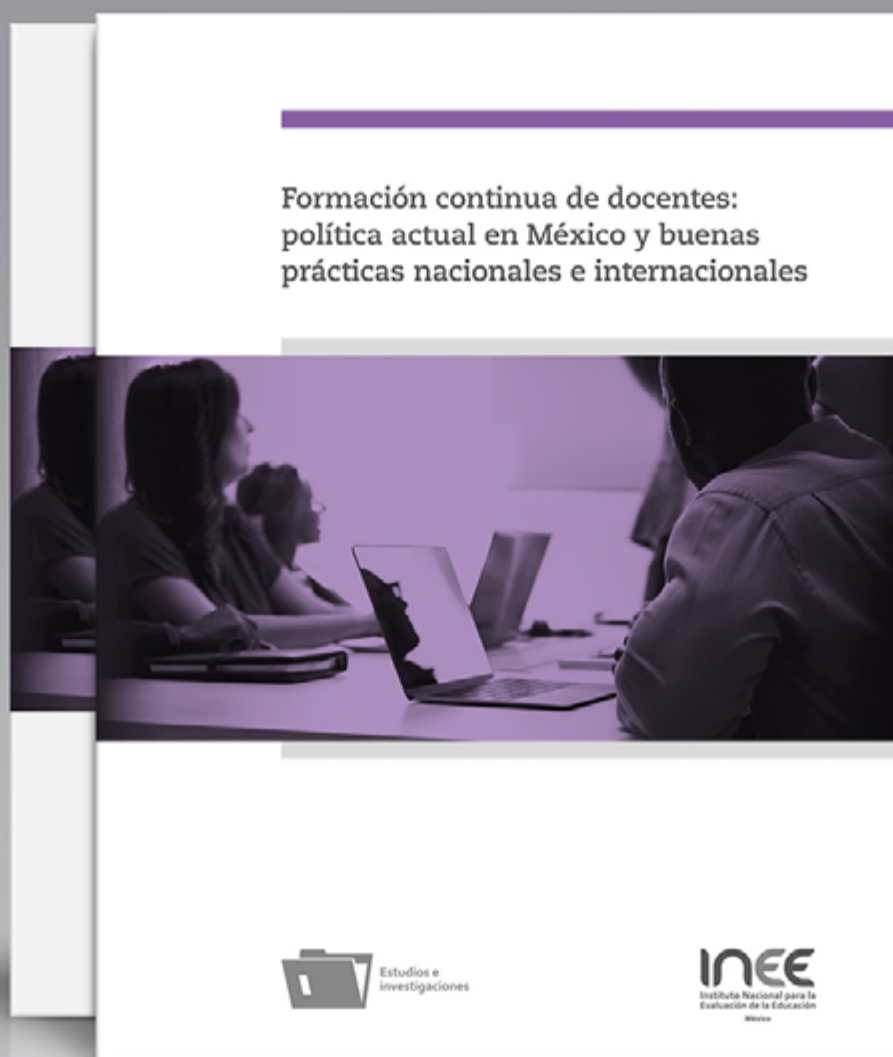


Fuente: *Maestro da clases a niños tarahumaras* (fotografía) (CNL, 1955).

- Léeksmeyajbij u paatul-kaanbal tia'al chéen éespecializadoil aj-ka'ansajo'ob ti' u modeeloil múlangraadoil najil-xook, je'etu'uxak jejeláasil kúuchil kaanbal yano'obe' yetel unaj u yáantpajal prograamaso'ob yanilio'obe'.

Ku jóok'ol chíikpajalile', le ba'alo'ob je'elo' maas ku ye'esik u táanyicho'ob tio'olal bix yanik u paatul-wiinkililo'ob tumen tene' kin tukultikej te' tu leti'il le sisteema tu'ux úunchak u kaxpajal u ba'anyo'olalilo'ob yetel u yutskinajilo'ob le k'astalilo'ob yaan tio'; jach u jóok'ol u ya'alale' tio'olal bin náachil yanik najil-xook, men óotsil yanik kajtalo'ob, tumen kaabaj yanik matriikula; yo'olal bin x-na'tsilo'ob wáa taatatsilo'ob yetel tio'olal aj-ts'aa-xoknáalo'ob, kex túun ma' jaaji'. ■

Descripción de las características fundamentales de la Estrategia Nacional de formación continua y desarrollo profesional a partir de la experiencia internacional para identificar las buenas prácticas de formación docente



Baúl de sorpresas

Recursos para complementar la formación académica

Cada ciclo escolar los profesores se ocupan de cubrir los contenidos de los programas académicos, con el fin de que sus alumnos adquieran los conocimientos para continuar sus estudios.

A lo largo de tus cursos seguramente has tenido que incorporar otro tipo de conocimientos, ausentes de los planes de estudio.

Aquí te proponemos recursos —juegos, manuales, aplicaciones y sitios web— con información que te será útil a lo largo del año escolar. Educación sexual, convivencia escolar, ciudadanía digital, educación emocional y educación artística son los temas que ponemos a tu alcance.

EDUCACIÓN SEXUAL

Es parte de la vida



Aunque originalmente dedicada a madres y padres de familia, la publicación *Es parte de la vida* tiene gran utilidad para profesores que trabajan con alumnos en contextos de inclusión.

El Programa de Educación Sexual y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, de Uruguay, desarrollaron una investigación entre los tutores acerca de la instrumentación de la educación sexual en tales contextos y se dieron cuenta de las grandes carencias al respecto.

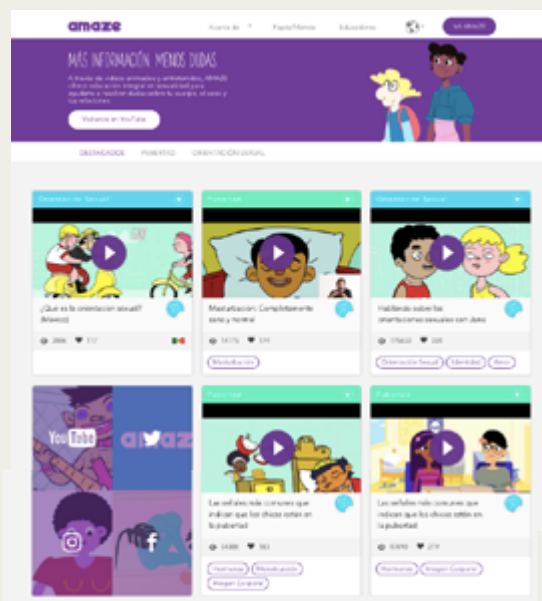
La publicación trata la educación sexual entre niños y adolescentes, incluyendo conceptos básicos como sexualidad, diferencias de género y pubertad. De igual modo, se brindan recomendaciones específicas para niños con diferentes tipos de discapacidad: intelectual, auditiva, visual, física y con parálisis cerebral.

Amaze

Es un recurso interactivo creado por las asociaciones estadounidenses Advocates for Youth, Answer y Youth Tech Health (YTH), con el objetivo de difundir temas de salud y educación sexual entre los púberes y adolescentes de diez a catorce años.

El grupo de países que produce los videos animados no sólo le da importancia al tema tratado, sino al humor y a la música que gusta a los menores, además de que utiliza su lenguaje y aborda los temas desde su perspectiva. Entre éstos se encuentran: pubertad y desarrollo adolescente; anatomía, fisiología y reproducción; identidad; y relaciones saludables.

Además de las animaciones, *Amaze* cuenta con secciones específicas para padres de familia y educadores, que incluyen ligas a sitios externos con información complementaria.



Manual de la Unesco



La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó una edición revisada de *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*, dirigido a profesoras, profesores y autoridades educativas, con un enfoque de derechos humanos e igualdad de género que va más allá de la instrucción sobre reproducción, riesgos y enfermedades.

Se trata de una herramienta indispensable en esta área educativa, pues su contenido incluye cuáles deben ser las características de los programas, los temas esenciales, los objetivos de aprendizaje y cómo planear, ejecutar y dar seguimiento a los programas de educación sexual.

Relaciones, comprensión del género, violencia y seguridad, sexualidad y comportamiento sexual, así como salud sexual y reproductiva, son algunos de los conceptos que se abordan.

CONVIVENCIA ESCOLAR

Talleres para compartir



Bajo la premisa de que la armoniosa convivencia en el aula y en la escuela es indispensable para mejorar el nivel de la educación, la Agencia de Calidad de la Educación en Chile enlistó algunos recursos dedicados a profesores y directivos.

En apoyo de la práctica pedagógica y de gestión escolar se presentan diversos talleres cuyo fin es mejorar la convivencia en el aula. Los temas planteados son: interculturalidad, tanto para que los profesores la favorezcan como para que los estudiantes la reconozcan; y mejora de los aprendizajes, mediante el apoyo que pueda brindar el docente.

En el sitio encontrarás información previa y la metodología para poder desarrollar los talleres.

Por una convivencia escolar respetuosa



El Programa Nacional de Convivencia Escolar es una propuesta de intervención formativa, preventiva y vivencial para la comunidad escolar, puesta en marcha por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su intención es fomentar el desarrollo de los educandos a través de una respetuosa interacción en los espacios escolares que son de uso común.

Algunos de los temas que abarca el programa son: autoestima, manejo de emociones, acuerdos de convivencia, manejo y resolución de conflictos.

La información que se ofrece en la web está dividida en preescolar, primaria y secundaria.

Como docente, encontrarás material impreso con información sobre los distintos temas, además de herramientas audiovisuales para apoyarte cuando presentes los contenidos a tus alumnos.

CIUDADANÍA DIGITAL

Pantallas amigas



Con la intención de promover el uso seguro y saludable de la tecnología y una ciudadanía digital responsable, *Pantallas amigas* es un sitio dirigido a adolescentes que aborda temas como inclusión digital, redes sociales, identidad en la red y ciberconvivencia, por mencionar sólo algunos.

Entre sus recursos educativos y material didáctico destacan los que analizan el acoso a través de internet (*ciberbullying*), el envío de mensajes con contenido pornográfico por medio del teléfono celular (*sexting*), el abuso sexual por parte de adultos en contra de niños y jóvenes empleando la red como pantalla para el engaño (*grooming*), la extorsión bajo amenaza de subir contenidos comprometedores en línea (sextorsión) y el empleo diverso de redes sociales.

El sitio incluye textos informativos y videos para explicar los conceptos abordados.

Clic seguro



Es una iniciativa del gobierno mexicano, desarrollada en la SEP, que brinda orientaciones para el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación.

La página se divide en apartados para infantes, niños, jóvenes, familias y docentes, expone las características del mundo digital y hace un comparativo con la época en que crecieron los padres y abuelos de los alumnos.

Contiene presentaciones, audios, juegos y videos de temas como aplicaciones, *ciberbullying*, dispositivos, videojuegos, *sexting*, protección de datos y contenidos inapropiados. Se explica en qué consiste cada uno, cuáles riesgos conlleva y la manera apropiada de protegerse de ellos.

EDUCACIÓN EMOCIONAL

Actividades para trabajar emociones



Dentro de la web *Club peques lectores*, encontrarás treinta actividades y su descripción para trabajar las emociones con niños, desde temprana edad. Los ejercicios pueden ser practicados en el aula e incluso en casa, y ayudan a que los niños entiendan qué les pasa, los sentimientos que experimentan y, a partir de ello, a que expresen sus emociones.



Con juegos y cuentos como herramientas principales, se trabaja el reconocimiento de cada emoción, vocabulario para exponerla, consciencia emocional, así como su expresión no verbal. El sitio permite descargar material para imprimir.

El bosque encantado



Se trata de un juego que permite a los niños adquirir conocimientos sobre sus emociones, aprender cómo funcionan y cómo pueden regularse.

La intención de sus creadores es que los pequeños desarrollen una personalidad más fuerte para ser menos vulnerables a las situaciones de riesgo que se les presentarán a lo largo de la vida.



Es ideal para niños de primaria y cuenta con dos modalidades: individual y en equipo. Se recomienda la participación de un animador, que también actúa como moderador.

Incluye un archivo con fichas de las emociones, que surge como auxiliar para reconocerlas de manera sencilla.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Trata y retrata

Artecompo



Es un sitio español cuyo objetivo es que los niños observen las obras de arte desde una nueva perspectiva: la del pintor.

En los cuadros incluidos en la página, los niños pueden “manipular los elementos compositivos, para conocer las fuerzas visuales que operan dentro de la obra, sentir la tensión entre lo que se ve y lo que sólo se intuye”. Los pequeños usuarios pueden modificar las obras, según su propio gusto y publicarlas en la web.

Los autores acompañan las obras con una introducción y un estudio compositivo, para que los niños la comprendan mejor.

Velázquez, Degas, Munch, Picasso y Goya son algunos de los artistas incluidos en *Artecompo*.



Es una aplicación para los niños pequeños que les permitirá desarrollar sus habilidades visuales, a través de la fotografía.

Encuadre, perspectiva, luz y movimiento son conceptos que los niños conocerán y emplearán mediante el uso de *Trata y retrata*. Al manejar las nociones básicas de la fotografía, podrán expresar con imágenes sus ideas, sean sobre su realidad o producto de su imaginación.



Trata y retrata es un desarrollo del programa Alas y Raíces, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), que en 2014 fue nominado como Mejor App Latina. ■

Recreo

SERIES Y CORTOMETRAJES

Somos valientes



Es una *docuserie* sobre el impacto de la violencia en la niñez mexicana, creada en el año 2016 por la periodista Lydia Cacho y la activista Marcela Zendejas.

En su primera etapa, decenas de niños de Sinaloa, Jalisco, Yucatán, Chiapas y la Ciudad de México hablan sobre la violencia, la desaparición de personas, la muerte, el abandono, el cambio climático, la igualdad de género y el tráfico de armas, entre otros temas.

Somos valientes busca educar para la paz, por lo que incluye materiales educativos que complementan los capítulos disponibles.

Docentes que enseñan matemáticas

El Programa Interdisciplinario para el Desarrollo Profesional Docente en Matemáticas, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), produjo una serie de videos sobre los profesores del nivel medio superior que han tomado su curso y que enseñan dicha asignatura. Los videos disponibles en el canal de *YouTube* de la Subsecretaría de Educación Media Superior nos muestran el día a día de los maestros, los retos que enfrentan y la manera en que los resuelven.

A través de los videos podemos asomarnos a la realidad de pequeñas localidades como Coba, en Quintana Roo, o Candelaria Loxicha, en Oaxaca, y a la de grandes ciudades como Aguascalientes.



EXPOSICIONES

Kandinsky. Pequeños mundos

Museo del Palacio de Bellas Artes.
Av. Juárez y Eje Central Lázaro Cárdenas,
Centro Histórico, Ciudad de México.
Hasta el 27 de enero de 2019.



El Museo del Palacio de Bellas Artes presenta, a través de más de 50 obras, una de las carreras artísticas más prolíficas y polifacéticas del siglo XX, la de Vasili Kandinsky, quien abandona la tradición pictórica de la época para convertirse en uno de los pioneros del arte abstracto.

Vestimos cultura

Google Arts & Culture



Google pone a nuestro alcance, por medio de su plataforma web, una exposición virtual sobre la moda, que abarca más de 3000 años de historia. Realidad virtual e imágenes en gigapíxeles son utilizadas para mostrarnos algunos tópicos de la moda, como sus orígenes, impacto, iconos y tendencias, diseñadores, pioneros y la moda como arte, en el cual se incluye el armario de Frida Kahlo.

LIBROS

Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública



Escrito por Mercedes Ruíz Muñoz y publicado por la Universidad Iberoamericana, el libro parte del supuesto que la gratuidad y la obligatoriedad de la educación son la base del derecho a la educación.

Pero no basta que por ley se garantice el que la educación sea gratuita y obligatoria, es necesario exigir que ese derecho se concrete, lo cual se logra mediante del sistema judicial.

La autora analiza el derecho a la educación por medio de todos los involucrados: gobierno, organizaciones civiles, académicos y docentes, entre otros.

Mercedes Ruíz es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Urbanos y de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. ■



Mónica Cedillo Manzo

Profesora en Educación Preescolar y licenciada en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cuenta con experiencia en docencia, funciones directivas y de supervisión en educación básica en escuelas oficiales y particulares, así como en administración escolar en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI). Ha cursado diplomados y cursos en temas relacionados con la educación y el desarrollo humano, pensamiento creativo e innovación. Se ha capacitado en liderazgo y dirección escolar en el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad de Salamanca y en la SEP. Ha sido facilitadora y asesora en cursos de liderazgo y de actualización técnico pedagógica a docentes, directivos y supervisores. Es consultora y socia de Educar Importa.



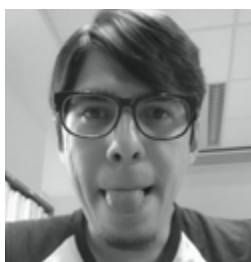
Graciela Cordero Arroyo

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Educación por la Universidad de Harvard y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2. Su línea de trabajo es la formación de profesores. Es editora fundadora de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Fue directora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC de 2003 a 2011.



Verónica Garduño González

Egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, donde estudió Ciencias de la Comunicación. El periodismo científico y educativo es su especialidad. Se ha desempeñado como reportera y colaboradora de distintos medios de comunicación. Fue editora del portal Educación Futura, orientado a cuestiones educativas. Fue becaria del programa Prensa y Democracia de la Universidad Iberoamericana, en 2014. Ha trabajado en distintas oficinas de comunicación social de varias dependencias educativas.



Jaime Daniel Garfias Hernández

Miembro de la secta de escritores apócrifos de Tlön. Ensoñador con 28 años de experiencia práctica. Antologador de nubes. Defensor de los derechos de los pies para que tengan las mismas oportunidades de recreación y desarrollo motriz que las manos. Contemplador y paseador de perritos, tapires y elefantes. En su tiempo libre imagina y revisa la masa y el volumen de algunos contenidos netos.



Érick Juárez Pineda

Reportero especializado en temas educativos, con más de tres años de experiencia en el sector. Egresado de la UNAM, con especialidad en periodismo de datos. Ha sido reportero audiovisual en portales especializados en transparencia, rendición de cuentas, música, ciencia y tecnología. Ha trabajado para diversos espacios informativos en la zona oriente de la Ciudad de México y como locutor de *Sin Barreras*, espacio radiofónico de emprendimiento joven e inclusión en XEED-AM, en el Estado de México.



Yolanda Edith Leyva Barajas

Licenciada en Psicología y maestra en Análisis Experimental de la Conducta por la Facultad de Psicología de la UNAM. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Directora general para la Evaluación de Docentes y Directivos en el INEE y miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia. Catedrática invitada por la Universidad de Valencia en el doctorado de Métodos de Investigación, Diagnóstico e Intervención en Educación, para impartir seminarios de evaluación educativa. Autora de diversas publicaciones en la materia.



Verónica Medrano Camacho

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es subdirectora de Integración y Análisis de Información Escolar en el INEE, donde colabora en la construcción del anuario *Panorama Educativo de México* desde 2007. Trabajó como asistente de investigación en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM de 2001 a 2007, y se desempeñó como docente de posgrado en la Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez entre 2012 y 2017. Recientemente ingresó al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ha desarrollado estudios sobre la educación normal, la formación en servicio de los docentes de educación básica, la gestión escolar y el liderazgo directivo, y la supervisión escolar en México.



Mónica Gladis Pérez Miranda

Es licenciada en Estadística por la Universidad Autónoma de Chapingo y también tiene una maestría en Estadística por el Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT). Se desempeña como directora de Indicadores Educativos en el INEE, donde es responsable de la integración y el análisis de datos provenientes de la estadística para la elaboración de indicadores, los cuales sirven para monitorear el estado que guarda la educación en México.



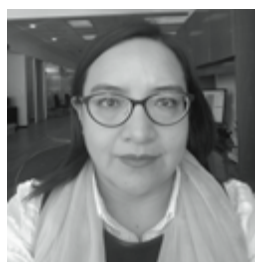
Lesvia Oliva Rosas Carrasco

Doctora en Educación, con experiencia en investigación y en docencia. Sus líneas de investigación han sido: educación de adultos en el medio rural, educación secundaria en el medio rural y, específicamente, escuelas multigrado y formación y desarrollo profesional de maestros de educación primaria. De 2009 a 2012 tuvo a su cargo la dirección del proyecto Red de Profesionales de la Educación Indígena, de la Dirección General de Educación Indígena, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su libro más reciente es *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*, editado en 2016 en la Ciudad de México por el Centro de Estudios Educativos.



Raúl Guadalupe Antonio

Es licenciado en Economía por el Instituto Politécnico Nacional y maestro en Ciencias Económicas por la misma institución. Durante su formación académica se desempeñó como asistente de investigación. Fue asesor externo en el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, en temas relacionados con la identificación y medición de la pobreza. Desde 2015 colabora en la Dirección de Indicadores Educativos del INEE. Sus áreas de interés son: desarrollo económico, educación, economía laboral y evaluación de políticas públicas.



Mirna Mónica Santamaría Barreto

Socióloga y maestra en Políticas Públicas por la Universidad Autónoma metropolitana (UAM), doctorante en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con diez años de experiencia docente en el nivel superior. Desde hace veinte años ha participado y coordinado diversos proyectos de investigación social en universidades y organizaciones civiles. Es especialista en metodología cualitativa, análisis por computadora y análisis de política pública, enfocada en la evaluación cualitativa de programas sociales. Trabaja desde 2016 en el INEE desarrollando líneas sobre trayectoria, profesionalización y práctica docente; educación multigrado y relaciones intrainstitucionales para la evaluación de la educación a escala local.



Sandra Conzuelo Serrato

Licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM. Se ha desempeñado en el ámbito de la formación docente, gestión y dirección escolar. Posee quince años de experiencia docente en educación básica y media superior. Ha impartido en la UNAM las asignaturas de Planeación Educativa en Espacios Institucionales; Dirección Escolar y Gestión Educativa, y Diseño y Evaluación Curricular. Se ha especializado en la evaluación de docentes y directivos. Sobre este tema ha publicado diversos artículos. Desde 2009 es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia.

Red

NÚM. 11 | SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2018
AÑO 4

Red. Revista de evaluación para docentes y directivos es una publicación cuatrimestral a cargo de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE, bajo el cuidado de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México. Tel.: +52 (55) 5482-0900 www.inee.edu.mx

Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo e ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del INEE.

El contenido, la presentación, la ilustración, fotografía, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta publicación son propiedad del INEE. Número de reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2015-070917095900-203. Título de registro de marca y signo distintivo de mérito: 1568678 (clase: 41). Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 MX) y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2018). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos* 4 (11) (septiembre-diciembre).



Micrositio y redes sociales

A Comunicación Social del INEE:

Juan Jacinto Silva
Olga Karina Osiris Sánchez
Adriana Degetau Duclaud
Pedro Rangel García
Alma Lilia Vega Castillo
Azucena Díaz Valerio
Cassandra Ortega Martínez
Lizeth Fabiola Castro Medina
Julieta Gómez de la Riva

Comentarios y sugerencias

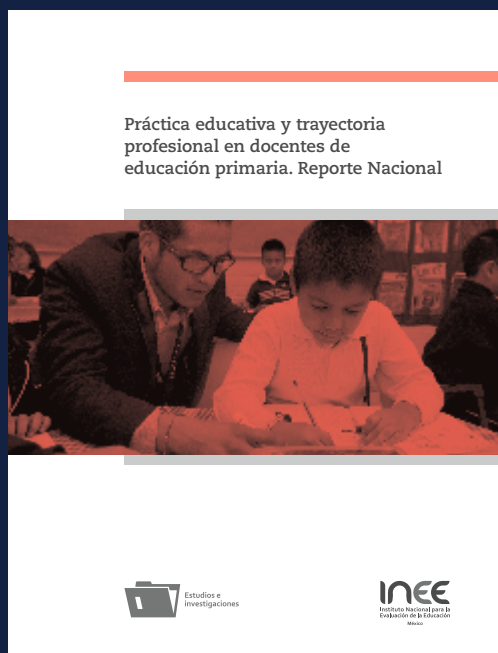
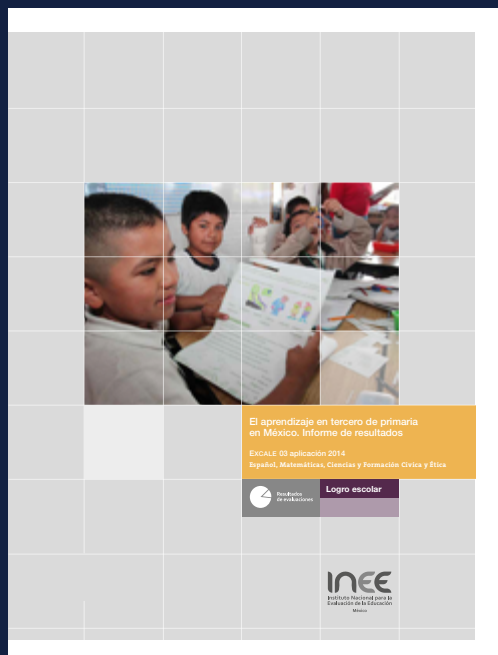
Para comentarios o sugerencias escribanos a la siguiente dirección: red_revista@inee.edu.mx

Visítenos en:



Consulte nuestro [catálogo de publicaciones](#) en línea.

Publicaciones del INEE



Novedades

publicaciones.inee.edu.mx