

## La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México

Los fines del trabajo docente con niños jornaleros indígenas migrantes

Padres de familia: los grandes pilares del sistema educativo

Gestión escolar autónoma y contextualizada

Enseñanza con PLANEA



# Red

NÚM. 12 | ENERO-ABRIL 2019  
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 Normatividad y Política Educativa

Francisco Miranda López

### 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)

### Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

Tomislav Lendo Fuentes

### Órgano Interno de Control

José de la Luz Dávalos (encargado)

## Comité Editorial

Andrés Eduardo Sánchez Moguel  
Yolanda Edith Leyva Barajas  
Raquel Ahuja Sánchez  
José Castillo Nájera  
Juan Jacinto Silva  
Héctor Virgilio Robles Vásquez

## Directorio Red

### Dirección

Rosa Mónica García Orozco,  
Dirección General de Difusión y Fomento  
de la Cultura de la Evaluación (encargada)

### 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

## 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

## 40 Eje central

### La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México

Interculturalizar el Sistema Educativo Nacional es vital para un país que se reconoce pluricultural pero que aún no ha logrado este reconocimiento en sus políticas y prácticas educativas

#### 4 Editorial

##### Yo opino

- 6 Necesarios, programas consecutivos y contextualizados para la profesionalización docente

##### Cubo de ensayo

- 8 Los fines del trabajo docente con niños jornaleros indígenas migrantes en fincas cafetaleras  
*In tlen motemohua ihcuac quinmachtian macehualpipiltin tlen momoztla tequitin cafehmilpan* 🐉

##### Contando la educación

- 22 La educación multigrado en México

##### Un poco de historia

- 30 Momentos clave de la profesionalización docente

##### Caso por caso

- 64 Padres de familia: los grandes pilares del sistema educativo

##### Baúl de sorpresas

- 94 Recursos para la enseñanza de la historia

#### 98 Colaboradores

## 58 Desde adentro



Uso de resultados e información para una gestión escolar autónoma y contextualizada

## 76 De profesor a profesor



Enseñanza con PLANEA

## 84 Poniéndose al día



Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación básica

# EDITORIAL

¿Cuál es la mejor manera de enseñar y aprender la historia?, ¿por qué los alumnos de primero de secundaria tienen problemas para hacer divisiones y otras operaciones matemáticas simples?, ¿en cuántas escuelas del país se evalúa sistemáticamente el papel que desempeñan los padres de familia en el mejoramiento de los aprendizajes de sus hijos?, ¿de verdad es prescindible la profesionalización docente?

Estas preguntas y muchas otras, que harían una lista interminable, se encuentran en el centro de la cuestión educativa actual y sus respuestas están aún lejos de satisfacer las expectativas creadas. El futuro de la educación en México es, por decir lo menos, incierto. No quedan claros aún los nuevos derroteros educativos ni la orientación de la brújula frente a los ingentes problemas educativos, cuya sustancia no se discute ni se pone en el centro de la atención ciudadana.



Fotografía: Maricela Moreno.

La pregunta que sobre la enseñanza de la historia se hace Oxana Pérez Bravo, en su texto “Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación básica”, no es ociosa. Durante décadas, los niños de preescolar, primaria y secundaria han sido obligados a aprender de memoria y a repetir, de manera acrítica, trilladas imágenes de la historia patria con sus héroes y villanos, sin que sepamos bien a bien qué de todo ello es comprendido o si los alumnos se enteraron –lo más probable es que no– del contexto, los antecedentes y las consecuencias de los sucesos que recitan de memoria. Seguiremos sin saber para qué sirve aprender historia ni cómo enseñarla si no la empleamos para conocer nuestro presente y proyectar nuestro futuro, algo que no se obtiene con la rutinaria memorización de fechas.

Si de matemáticas se trata, las cosas no son muy diferentes. A partir de los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), Tsut Tsuy Tamayo propone, en su texto “Enseñanza con PLANEA”, dar un paso adelante y, como en el judo, aprovechar el impulso del oponente, para vencerlo. Si la prueba indica que los alumnos presentan serias carencias en los aprendizajes de esta materia, lo que conviene hacer es “conocer específicamente los temas en los que necesito apoyar más a mis alumnos, pues obviamente no fue suficiente mi trabajo en clase”. Esta visión autocrítica, en vez de buscar razones para justificar los fracasos, como a menudo sucede, aprovecha la información a la mano –de PLANEA, y también de las neurociencias– para buscar orientaciones distintas de su quehacer y priorizar la enseñanza de los temas problemáticos.

Por ahora, el país no discute cómo y qué de la historia enseñar ni cuál es la forma de lograr que las y los chicos aprendan mejor y de manera divertida las matemáticas. Tampoco cómo deben profesionalizarse los docentes, aun cuando sabemos, que son los profesores los primeros en dar un paso adelante cuando se les ofrecen oportunidades de mejora profesional.

El clima en educación, al parecer, espera mejores tiempos por venir. Mantengamos el optimismo. ■



Fotografía: Maricela Moreno.

---

En vez de buscar razones para justificar los fracasos es preciso aprovechar la información a la mano para buscar orientaciones distintas.

---

# Yo opino

## Necesarios, programas consecutivos y contextualizados para la profesionalización docente

Texto y videos: ERICK JUÁREZ  
Fotografías: MARICELA MORENO

**Contar con una política robusta de profesionalización docente es una necesidad para los profesores mexicanos, a fin de que mejoren su práctica en el aula.**

Ante los constantes cambios en políticas, planes y programas de estudio que se dan en México, los docentes consideran fundamental que existan programas pertinentes, consecutivos y articulados con los que puedan brindar mejor atención y servicio a sus alumnos.

Los profesores consideran que actualmente existe un panorama de incertidumbre, pues recientemente hubo cambios pedagógicos y en los materiales de trabajo; además, con la llegada del nuevo gobierno y la posibilidad de que se eche abajo la reforma educativa, no hay certeza sobre qué contenidos continuarán y cuáles cambiarán.

Finalmente, una exigencia constante hacia las autoridades educativas de todos los niveles es que los programas de profesionalización estén en concordancia con el contexto en el que trabajan los profesores, con la intención de emplear sus habilidades respondiendo a las exigencias precisas de su comunidad escolar.

Seis profesoras nos comparten su opinión sobre la profesionalización docente.  
Del Jardín de Niños Guadalupe Sandoval, Cuernavaca, Morelos:

### **Ana Ruiz**

Profesora de segundo y tercer grados



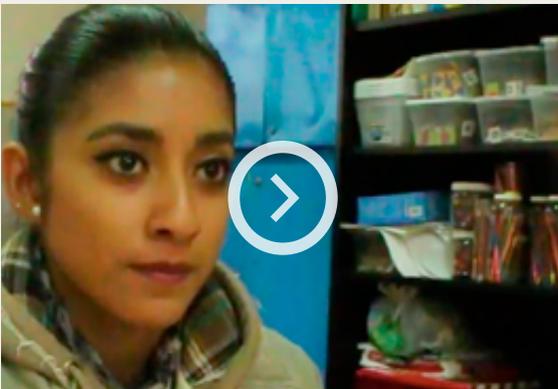
### **Nelba Hernández**

Profesora de tercer grado



### **Dulce García**

Profesora de segundo grado



### **Marisol Contreras**

Titular del servicio del Centro de Atención  
Psicopedagógica de Educación Preescolar



Y de la Escuela Primaria Federal Julián M. Castillo, Tekax, Yucatán:

### **Adriana Escamilla**

Profesora de quinto grado



### **Karen Sosa**

Profesora de sexto grado



# Los fines del trabajo docente con niños jornaleros indígenas migrantes en fincas cafetaleras

In tlen motemohua  
ihcuac quinmachtian  
macehualpipiltin  
tlen momoztla  
tequitin cafehmilpan

TERESA DE J. ROJAS RANGEL

Traducción al náhuatl:  
FAUSTO AGUILAR DOMÍNGUEZ



## Presentación

El propósito de este artículo es dar a conocer algunos hallazgos identificados en el desarrollo de una investigación más amplia, llevada a cabo en el estado de Puebla durante los años 2015 y 2016. Ésta tuvo, entre otros propósitos, caracterizar la práctica de los docentes que atienden a los hijos de las familias desplazadas temporalmente a las regiones de producción cafetalera en esa entidad federativa. Uno de los ejes específicos del estudio fue documentar los principios pedagógicos que orientan la práctica cotidiana de los enseñantes y explicar cómo influye el contexto económico y sociocultural en la redefinición de sus propósitos educativos.

El supuesto teórico que orientó el análisis fue considerar que, más allá de los objetivos establecidos en los planes y programas de estudio, los enseñantes tienen la necesidad de tomar en la práctica decisiones sobre *qué y para qué* enseñar, de acuerdo con la realidad social y educativa en la que intervienen. A través de la recuperación de testimonios de los propios docentes, se muestran los fundamentos de la adaptación de las propuestas pedagógicas y curriculares, pero también las percepciones que tienen de los contextos, las expectativas y las creencias que orientan sus acciones, así como los fines educativos que se plantean cotidianamente.

El estudio se realizó mediante la recopilación de datos cualitativos –entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y observadores no participantes– en los espacios escolares ubicados en centros de alta producción cafetalera para la agroexportación

## Tlaixpantiliztli

Itechcopa inin amoxtli ticnequin ticnextizque cequin tenahuatilli tlen moahcic ihcuac omochiuh ce tlatemoliztli tlen oc achi hueyi, tlen omochiuh ipan Puebla ipan xihuitl 2015 huan 2016. Inon tlatemoliztli omochiuh ihcon omomat quenin in temachtianimeh quinmachtian imimpilhuan in macehualtin tlen yahque huan tequititoh in campa onca cafehcuahtla ipan itlal Cuetlaxcoapan. Ce tlamantli tlen omotemoc itech inon tlatemoliztli yehhua in momatiz huan moihcuiloz catlen tlaman tlamachtian itech cehcemilhuitica imintequiuh in temachtianimeh huan noihqui quenin monamiquin in tomincayotl huan in altepeyuhcatiliztli itech imintequiuh nozo imintlamachtiliz.

Ce tlamantli tlen otechyoleuh oticchiuhque inin tlaman tequitl, yehhuatl mazque onca cequin itlanahuatil tlamachtiliztli tlen quihtoa quenin temachtizloz, in temachtianimeh noihqui itech monequi quipancuizque itechpa *quenin* huan *tleica* temachtizque, itechpa in yecmelauh altepenemiliztli huan tlamachtiliztli in canin tequitin. Itechcopa imintlahtol temachtianimeh, monextia quenin omochihchiuh imintequiuh itechpa imintlamachtiliz huan imintequiyo, yeceh noihqui monextia imintlanemiliz itechpa iminnemiliz, iminnechializ huan imintlanemiliz tlen quiyacana imintlachihualiz, no ihcon monextia tlen quinequin mochihuaz ihcuac cehcemilhuitica temachtian.

en el estado de Puebla, donde la migración temporal y la ocupación de la fuerza de trabajo de los niños jornaleros indígenas migrantes son factores que determinan el trabajo escolar.

## Características de los docentes

Muchos de los maestros que trabajan con niños jornaleros indígenas migrantes en las fincas cafetaleras en Puebla son jóvenes de origen rural e indígena, la mayoría hablantes de náhuatl y totonaca. Todos son estudiantes de licenciatura, se desempeñan como docentes sin una formación profesional previa y el interés que motiva inicialmente su trabajo es obtener una *constancia de servicio* para continuar sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

A pesar de que son hablantes de lengua indígena –de hecho, es uno de los requisitos fundamentales para incorporarse al Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)–, en la práctica enfrentan el problema de la desubicación lingüística, debido a que atienden grupos escolares con una lengua materna distinta a la que ellos practican.

Se trata de jóvenes que, en el mejor de los casos, cuentan con competencias didácticas adquiridas durante su trayecto como promotores en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) o en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Reciben una capacitación inicial por parte del PRONIM con duración de dos semanas, y a veces sólo por algunos días, donde se les

Inin tlatemoliztli omochiuh ihcuac omoixpehpen tlatlaman tenahuatilli ica tlen tlayehyecoz –itechcopa cequin machiyoamatl oquintlahtlanihque in temachtianimeh huan oquitemohque occequin tenahuatilli– ipan tlamachtilyan tlen moahci in campa cafehmilpan ipan Puebla in canin tequitihua ipampa huehca namacoz, ipan inon tlalli tequitin imimpipiltin macehualtin tlen nohhuiyan hualehuan quitemohticateh tequitl, inon tlaman cafehtequitl tlanahuatia quenin tlamachtilo.

## Imintequiuh temachtianimeh

Miyaqueh temachtianimeh tlen quinmachtian imimpilhuan macehualtin tlen huehca hualehuan ipampa cafehmilpan tequitin ipan Puebla, yehhuan noihqui macehualtin, miyaqueh inon temachtianimeh telpopochtin huan ichpopochtin tlahtoan nahuatl huan totonacatlahtolli. Nochtin inon temachtianimeh oc momachtihcateh licenciatura, mazque ayocmo yecmelauh temachtianimeh ye temachtian huan tequitin ipampa quinequin quiahcizque iminamauh itechpa *constancia de servicio* ihcon cualli quicentocazque iminnemachtiliz ipan Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Mazque macehualcopa tlahtoan –yecmelauh, nel motelnequi quimatizque ce macehuallahtolli ic monechicozque itech Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)–, itech imintequiuh quipixtoqueh ce necuehmololli itechpa

proporciona información general acerca de los programas de estudio de preescolar y primaria, sitio en el que se prevé inicialmente que van a laborar. A lo largo del trabajo como enseñantes descubren su vocación y capacidad de servicio, a la vez que adquieren los conocimientos y las habilidades para enfrentar las exigencias de la labor docente en los precarios contextos migratorios y en la atención a niños jornaleros indígenas migrantes. En particular, aprenden a enfrentar las demandas que generan en los espacios educativos la movilidad y la incorporación de los menores a las actividades laborales, además de resolver el reto implicado en el trabajo escolar con grupos multigrado; incluso, en algunas ocasiones, con grupos escolares multinivel (de educación preescolar y primaria).

Debido a su limitada formación y experiencia, se les dificulta apropiarse de las propuestas educativas especialmente dirigidas al tipo de alumnos que tienen, por lo que tienden a recuperar en sus prácticas diversas orientaciones pedagógicas y curriculares —plan y programas de escuelas regulares, multigrado, cursos comunitarios, educación indígena—, dependiendo de sus conocimientos previos como alumnos y de su experiencia en calidad de promotores educativos en otras instituciones. Asimismo, recurren a su intuición, imitan a los pares más *capacitados* y, en muchos casos, recuperan las orientaciones de familiares cercanos vinculados al campo educativo.

Adquieren su formación docente a través del trabajo cotidiano, en un permanente esfuerzo por dar respuesta a las urgencias y demandas inmediatas de un contexto caracterizado por su alta precariedad. En

macehuallahtolli, ipampa quinmachtian pipiltin tlen nepapan imintlahtol huan inon amo imintlahtol temachtianimeh.

Yehhuan zan oc telpopochtin huan ichpopochtin, tlen hueliz ye quipixtoqueh cequin tlamatiliztli itechpa quenin temachtizque, inon omomachtihque ihcuac tequitihque ipan Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) nozo ipan Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Achtopa itech PRONIM quinnextilian quenin temachtizque, inon mohuehcahua in yuh caxtolli tonalmeh, huan quemanian zan cequin tonalmeh quin ihcuac quinmacan cequin tenahuatilli itechpa quenin temachtilo ipan preescolar huan primaria, in canin hueliz achtopa tequitizque. Quin oc temachtian itech iminnemiliz quiyequixmatin imintequih huan iminhueliliz, noihqui ye quiahcin oc achi miyac tlamatiliztli huan hueliliztli tlen intech monequi ihcon oc achi cualli temachtizque huan oc achi cualli quiixnamiquizque tlatlaman necuehmololli ihcuac quintlayecoltizque imimpilhuan macehualtequitinimeh. Ipan imintequih, yolic quimatin quenin momelahuaz necuehmololli tlen moahci ipan tlamachtiloyan ipampa momoztla in pipiltin monequi tequitizque, noihqui monequi quitazque quenin quinmachtizque iminmomachtihcahuan tlen amo zan ihcuitic quimatin ipampa cequintin ye huehhueyin huan occequintin amo ihcon (preescolar y primaria).

Ipampa oc polihui quimatizque quenin temachtilo, yehica ohui quiahcicamatin itlayacanaliz tlamachtiliztli tlen quihtoa quenin quintlayecoltizque



---

En ocasiones no cuentan con pizarrón o tienen que partir un lápiz en dos para repartirlo entre sus alumnos. Se hallan desprovistos de materiales, de manera que están en un total abandono.

---

ocasiones no cuentan con pizarrón o tienen que partir en dos un lápiz para repartirlo entre sus alumnos. Se hallan desprovistos de materiales para la planeación, recuperación de contenidos y recursos didácticos, incluso carecen de libros de texto gratuitos, de manera que están en un total abandono. Algunas veces tienen que trabajar a la intemperie, en los comedores o en los pequeños dormitorios prestados donde pernoctan en las fincas cafetaleras. De día adaptan un espacio que se asemeja a un salón de clases: el aula de la finca, donde todo implica un reto, desde contar con la asistencia regular de alumnas y alumnos, que en última instancia es lo que le da sentido a su trabajo como enseñantes.

iminmomachtihcahuan, huan yeh ica quinechicoan tlatlaman tlamatiliztli tlen quipalehuiz imintequiuh –itlamachtiliz huan itlachihualiz in tlamachtiloyan: regulares, multigrado, cursos comunitarios, educación indígena–, in yuh yehhuan achtohui omomachtihque huan in yuh oquimatque ihcuac otequitihque ipan tlatlaman imintequiuh. Noihqui quitemohuan tlatlaman tlapalehuiliztli, quiitan quenin temachtian occequintin tlen *oc achi quimatin*, huan no ihcon quitlahtlanin mah quimpalehuican iminteixmatcahuan tlen noihqui temachtian.

Yolic quiyecmatin quenin yecmelauh temachtiloiz, ipampa momoztla quitemoan

## Reformulación de los fines educativos

El encadenamiento de carencias en el contexto donde laboran y la falta de formación y herramientas para llevar a cabo sus actividades escolares conforma en los docentes un conjunto de propósitos, fines y expectativas acerca de los resultados de su intervención. Las finalidades de la enseñanza las construyen a partir de la conciencia de sus propias limitaciones y de las carencias que enfrentan junto con sus alumnos.

Algunos factores que provienen del alumnao y que contribuyen a la configuración de los fines educativos en este contexto son: los saberes previos, las competencias adquiridas, los ritmos de aprendizaje y los intereses de los niños jornaleros indígenas migrantes. Los docentes en las fincas cafetaleras consideran que su tarea consiste en realizar actividades para *reforzar los conocimientos* y desarrollar en los alumnos ciertas habilidades que, a su juicio, las y los alumnos deberían tener: “Ya sabiendo en qué grado están, les pongo algún problema: supongamos de matemáticas, un problema con un grado de dificultad. Y digo: ‘¡No, pues sí les falta reforzar aquí!’”, comenta Estela, una docente entrevistada en 2015 en la finca Tlan Makán, Puebla.

Los fines educativos se vuelven difíciles de alcanzar, particularmente frente a la diversidad de conocimientos previos de los niños jornaleros indígenas migrantes. Valga como ejemplo este fragmento de la entrevista a otra de las docentes:

Tenía dos niñas ya grandes, de trece y catorce años, que nunca habían estado

quenin quinanquilizque inon tlen imintequiuh quintlahtlanilian in canin nochi polihui. Quemarian amo quipixtoque ce tlapechtli canin tlahcuilozque nozo ic ome quitehtequin ce tlahcuiloloni. Noihqui amo quipian tlatquitl nozo amatl ica tlen quiitazque quenin tequitizque, nion quipixtoque amoxtil tlen itoca libros de texto gratuitos, zan cahcahualohque ipan imintequiuh. Quemarian quiahuac temachtian, ipan tlacualoyan nozo ipan cochiloyan in canin mocehuin itech cafehmlpan. Tonayan quichihchihuan ce nemachtilcalton: in *aula de la finca*, in canin onca miyac necuehmololli, achtopa monequi mah melahuac monechicocan iminmomachtihcahuan, ipampa yehhuantín iyolo in temachtiliztli, imintequiuh inon temachtianimeh.

## Yecmelauh monemiliz tleica temachtiz

Miyac tlamantli polihui in canin tequitin huan noihqui amo quipixtoque imintlamatiliz nion imintlatquihuan tlen itech monequi ic cualli temachtizque, yehica monequi monemiliz tlen motemoa, tlen monehnequi huan tlen mochiyaz itechpa imintequiuh. Inon tlen quichiyan itechpa imintequiuh momati ihcuac monemiliz huan moilnamiquiz ica miyac tlamantli polihui ihcuac tequitin iminixpan iminmomachtihcahuan.

Cequin tlamantli tlen quipixtoque iminmomachtihcahuan huan tlen quipalehuia moahci inon tlen motemoa itech inon tlamachtiliztli, yeh: imintlamatiliz tlen ye quipixtoque,



en la escuela. Las niñas no sabían nada, al principio les daba mucha pena. Pero para tomar su diagnóstico, pues yo les preguntaba si sabían leer y escribir, y ellas me decían que sí sabían. Hasta que un día yo trabajé con ellas en un trabajo y no me supieron hacer nada. Entonces yo les decía: “¿Quieres aprender?”. Me decían: “¡Sí!”. Pues entonces quiero que me digas qué es lo que sabes hacer y qué quieres aprender para que yo te lo enseñe. Y ya ellas me decían que no sabían leer ni escribir porque nunca habían estado en ninguna escuela [...]. Aprendieron lo que fueron las vocales, el

iminhueliliz tlen oquiahcihque, iminnemachteltequiyo huan imintlanehnequiliz in macehualpipiltin tlen tequitinimeh. In temachtianimeh ipan cafehmillah quinemilian ica imintequiuh quiihtozonequi quitemozque quenin *quichicahuazque imintlamatiliz* iminmomachtihcahuan huan quiizcaltizque cequin tlanamiquiliztli tlen monequi quipiaque: “In tlaa ye nicmati quezqui quimatin, niman niqintlalilia ce nemachtiltequitl: ce nezcayotl, ce inecuehmolol tlapohualiztli tlen zan tepitzin ohui. Niman nimoilhua: ‘¡Melahuac, nican monequi

abecedario, los números, ya empezaban a distinguir las palabras en los textos. No fue mucho el avance, por lo mismo de que no teníamos mucho tiempo, y luego les dejaba tarea, pero no la hacían porque se iban a trabajar [Elisa, docente en Finca Puebla, Puebla, 2015].

Otro de los elementos que influyen en los fines educativos de los maestros es el escaso tiempo del que disponen. No sólo por el reducido horario efectivo de enseñanza escolar —dos horas en horario vespertino—, sino también por los cortos periodos que permanecen sus alumnos en las fincas, además de la inasistencia recurrente a las actividades escolares debido a la ocupación laboral en la recolecta cafetalera. En una batalla cotidiana los docentes, interesados en ganar tiempo y aprovechar al máximo el corto periodo disponible, se proponen enseñar lo que consideran es lo más útil, perentorio y significativo para la formación básica de los niños jornaleros indígenas migrantes: “Por lo menos que aprendan a escribir su nombre y a hacer cuentas”, afirma la mayoría. Y aunque se dan espacio para revisar algunos contenidos de Ciencias Naturales y Sociales, la prioridad diaria se centra en la enseñanza de Matemáticas y Español:

No saben leer, es una de las dificultades que tienen, no reconocen las letras. Entonces me estoy enfocando a lo que es Español. También en Matemáticas les cuesta reconocer los números del uno al diez, igual estoy trabajando en eso; las sumas, también de cifras pequeñas [...]. Sí le estoy metiendo lo más sencillo que son, por ejemplo  $3 + 1$ , pero ya cuando les pongo  $8 + 3$ , que son once,

ticchicahuazque!”; oquihto Estela, ce temachtiani tlen oquitlahlanque ipan 2015 itech cafehmilpan Tlan Makán, Puebla.

Inon tlen temoa itechpa temachtiliztli ohui moahci, oc cenca ohui iminixpan macehualpipiltin tequitinimeh tlen tlatlaman imintlamatiliz. Tictlalizque inin tlahcuilolli in yuh ce nezcaoyotl in canin momati itlahtol occe temachtiani:

Niquinmachiaya omeh ichpocatzitzintin, ce quipiaya mahtlac on yei huan occe mahtlac on nahui xihuitl, achtohui ayic omomachtihque. Amo itlah quimatiayan, achtopa cenca pinahuayan. Yeceh oniquinyehyeco huan oniquintlahtlani cox quimatiyan tlaixpohuazque huan tlaicuiloque, onechnanquilihque ica quema. Yeceh, ce tonalli iminhuan onitequit huan amo oquimatque tlen quichihuazque, amo itlah quimatiyan. Niman on, oniquinilhui: “¿Cox nanquinequin nanmomachtizque?”. Onechnanquilihque: “¡Quema!”. Niman on, nicnequi mah xinechilhuican tlen nanquimatin nanquichihuazque huan tlen nanquinequin nimechmachtiz. Onechilhuiayan ica amo quimatiyan tlaixpohuazque nion tlahcuiloque ipampa ayic oyahque nion ce tlamachtiloyan [...]. Ye oquiixmatque tlahcuilolmachiyoitl huan tlapohualli, ye pehua tlaixpohuayan cequin tlahcuilolli. Amo momachtihque miyac ipampa amo ticpixtoyoyan cahuitl, mazque niquintlaliliaya cequin nemachtiltequitl amo quichihuayan ipampa itech monequiya tequitizque. [Elisa, ce temachtiani ipan la Finca Puebla, Puebla, 2015].

y colocan el once completo, es cuando sigo con la siguiente numeración. Esa es mi prioridad: Matemáticas y Español [Esteban, docente en Finca Puebla, Puebla, 2015].

En los testimonios de los enseñantes se observa que la recuperación de los contenidos escolares y la consolidación de procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos por los programas oficiales pasan a segundo término. En su lugar se crean y recrean actividades con los niños jornaleros indígenas migrantes con fines educativos determinados por las necesidades de los alumnos, por sus propias capacidades y por las condiciones de los contextos. Una docente señala:

Debido a que se encuentran trabajando, es fundamental tener estos conocimientos, saber las operaciones básicas, sumas, restas, porque tienen constantes ingresos, recursos económicos. Para mí es fundamental que tengan nociones de las operaciones básicas: sumas, restas, saber cuántos kilos cortan, cuánto les tienen que pagar. Van a las tienditas y compran esto, les dan un billete, una moneda, y cuánto les tienen que dar de cambio. Todo esto me lleva a trabajar eso, por lo mismo de que son niños que apoyan igual a sus papás en cuestiones económicas. Algunos chicos –sí, la verdad– me decían: “Profe, enséñenos a sumar, enséñenos a realizar multiplicaciones, porque mi mamá no sabe”. Tenía otro chico que decía: “Vamos a ir a cortar y yo le voy a ayudar a contar cuántos kilos cortó”. Todo eso era la principal preocupación para mí, estar más metida, más de lleno enseñándoles

Occe iminnecuehmolol temachtianimeh ipan imintequiuh yehhuatl in amo quipixtoque miyac cahuitl. Momoztla zan achitzinca temachtian –zan ome iman teotlac–, yeceh noihqui amo mohuehcahua iminnemachtiliz ipampa noihqui cafehmilpan amo mohuehcahuan iminmomachtihcahuan, no ihcon ipampa miyaqueh pipiltin amo momachtian momoztla ipampa imincafehtequiuh. In yuh ce cemilhuitica yaoyotl, in temachtianimeh quitemohticateh mah quiahcican cahuitl itech imintemachtiliz tlen amo mohuehcahua, zan tlamachtian inon tlen nel motelnequi, inon tlen yecmelauh itech monequi in macehualpipiltin itechpa iminneizcaltiliz: “Mazque mah momachtican quihhcuilozque imintoca huan tlapohuazque”, quinemilian miyaqueh. Mazque zan quemanian noihqui momachtian itechpa ciencias naturales huan sociales, in yecmelauh iyolo temachtiliztli yehhuatl in tlapohualiztli huan coyotlahtolli:

Amo quimatin tlaixpohuazque, yehhuatl ce iminnecuehmolol, amo quiixmatin tlahcuilolmachiyotl. Yehica chicauhcatlica niqinnextilia Coyotlahtolli. Noihqui itechpa Tlapohualiztli ohui quiyequixmatin itlapohual 1 ixquichca 10, yehica itechpa nitequitihtica; niqinnextilia quenin mocentlalia tlapohualli, mazque zan tepitzin [...]. Niqinmachtia inon tlen amo ohui, in yuh  $3 + 1$ , ihcuac niqintlahtlani quezqui  $8 + 3$ , yehhuatl 11, in tlaa yectli tlananquilian, niman niccentocaz ica occe tlapohualli. Ica inon niyectequiti: Matemáticas huan Español [Esteban, temachtiani ipan la Finca Puebla, Puebla, 2015].

matemáticas [Cristina, docente en la Finca Puebla, Puebla, 2015].

La asignatura de Español se orienta a la enseñanza de la escritura y la lectura, pero a los maestros lo que más les preocupa es:

[...] que trabajen su nombre y en base a ello la primera letra de su nombre. Empezar a conocer palabras, la palabra generadora, y así ir avanzando con la siguiente consonante de su nombre. Y en esas dos horas, tres horas, que voy a estar con él, me metía de lleno a que reconociera y pudiera lograr en esas tres horas escribir su nombre” [Daniela, docente en Finca Tlan Makán, Puebla, 2015].

Sus prioridades educativas también están determinadas por las demandas y expectativas de los padres de familia: “Ellos dicen: ‘Nada más enséñele a leer, que sepa firmar’. Es lo que te piden”, afirma Antonia, docente en Finca Puebla. Algunos solicitan, además, que sus hijos aprendan lo que es necesario o al menos útil en la sobrevivencia diaria; es decir: “Por lo mismo que sus papás no saben leer o no saben hacer cuentas, la gente que está al frente de ellos en ocasiones hacen mal las cuentas con tal de quedarse con un poco más de dinero. [A mí me piden que] más bien apoye a los niños para enseñarles a hacer cuentas y [así] ayudar a sus papás”, continúa la maestra entrevistada. De este modo, los fines educativos se reducen a la enseñanza de los conocimientos mínimos, por lo que el currículo en este contexto se restringe a la búsqueda de satisfacción de las necesidades sociales más inmediatas que demanda la población atendida.

Itech imintlahtol temachtianimeh huel tiquitan ica inon tlanahuatilli tlen quihtoa quenin temachtiloz huan quenin momachtiloz iaxca programas oficiales amo yecmelauh moahxiltia. Ihcon oc achi cualli mochihua huan mochihchihua occe tlaman tequitl iminhuan macehualpipiltin itechpa iminnemachtiliz in yuh itech monequi, in yuh iminhueliliz huan in yuh quenin mochantian. Ce temachtiani quihtoa:

Ipampa tequitihticate yehica nel motelnequi mah momachtican quenin tlapohualoz, nochi itechpa tlapohualiztli, in quenin mocentlaliz huan moquixtiliz in tlapohualli, ipampa momoztla quintlaxtlahuan, quitequihtian tomin. Nitlanemilia cenca motelnequi mah quimatican quenin mopohuaz: tlacentlalizque huan tlaquixtizque. Nehhuatl nicnemilia ica cenca monequi mah quimatican quenin tlapohuazque: tlacentlalizque, tlaquixtizque, quimatizque quezqui kilos quipixcan, quezqui quintlaxtlahuazque. Ihcuac tlanamacoyan tlahcohan itlah tlen, niman ica tomin tlahtlahuan huan quezqui tlacuepilli quinmacazque. Yehica itechpa inon nitequiti, ipampa nomomachtihcahan pipiltin tlen quimpalehuan imintahtzin itechcopa tomincayotl. Cequin tepilhuan –quema, melahuac– nechilhuiayan: “Temachtihcatziné, mah xitechnextili titlapohuazque, mah xitechnextili titlamiyaquilizque ipampa tonantzitzihuan amo quimatin”. Occe piltzintli quihtoaya: “Titlapixcazque huan nehhuatl nicpalehuiz nicpohuaz quezqui kilos cafehcapolin quitequiz”. Itech inon nimotequipachohuaya, nochipa

Los profesores requieren de una estructura pedagógica y curricular, articulada a formas de enseñanza y aprendizaje, que responda a las necesidades del contexto y de los actores que allí interactúan.

## Reflexión final

Al igual que los alumnos inscritos en el PRONIM en el estado de Puebla, los educadores pertenecen al contingente de olvidados y excluidos de México, a quienes están relegados socialmente, lo cual representa un obstáculo para impulsar procesos formativos de calidad y equitativos. A pesar de las carencias sustantivas que enfrentan en su desempeño, los docentes intentan dar respuesta a las demandas de los alumnos y los padres de familia.

Los fines educativos del PRONIM formalmente planteados se centran en brindar una educación pertinente a los niños jornaleros indígenas migrantes que viven en condiciones de excepción por su situación de desplazamiento y vulnerabilidad. En estas circunstancias, los profesores requieren de una estructura pedagógica y curricular, articulada a formas de enseñanza y aprendizaje, que responda a las necesidades del contexto y de los actores que allí interactúan. La complejidad que representa el trabajo con grupos escolares de migrantes indígenas exige una mayor cualificación profesional del docente, adicionalmente al entusiasmo, la vocación y la voluntad de servicio como atributos sustanciales, pero no suficientes, de los enseñantes. Las condiciones físicas y el atraso escolar de los alumnos, la preca-

nicnequiya niquinmachtiz itechpa tlapohualiztli [Cristina, temachtiani ipan la Finca Puebla, Puebla, 2015].

In nemachtilli itechpa Coyotlahtolli quitemoa mah momachtican quenin tlaihcuilozque huan tlaixpohuazque, yeceh in temachtianimeh quitemoan:

[...] mah tequitica ica imintoca huan momachtizque ica ic achto itlahcuilolmachiyo imintoca. Achtopa quiixmatizque tlahtoltin, inon tlahtolli tlen tlayacanaz, niman ticcentocazque ica occe itlahcuilolmachiyo imintoca. Ipan ome nozo yei iman tonalli tlen nicmachtia ce nomomachtihca chichauhcatica nitequitiya ihcon ipan inon cahuitl cualli oquimat quenin moihcuiloa itoca” [Daniela, temachtiani ipan la Finca Tlan Makán, Puebla, 2015].

Inon tlen quichiyan huan intech monequi imintahtzitzihuan noyuhqui tlanahuatia itechpa imintlamachtiliz: “Quihtoan: ‘Zan xiquinmachtia tlaixpohuazque, mah quiihcuilocan imintoca’. Inon nechtlahltlanian”, oquihto Antonia, temachtiani ipan Finca Puebla, Puebla, 2015. Cequintin quinequin mah imimpilhuan quimatican inon tlen nel motelnequi nozo inon tlen momoztla motequihua itech iminnemiliz; ce nezcaoyotl: “Ipampa imintahtzitzihuan amo quimatin tlaixpohuazque nion tlapohuazque, yehica cequintin tlahcah tlen imintequihua quemanian zan quincachayahuan itechpa imintlaxtlahuil, zan quinichtequilian imintomin. [Yehica nechtlahltlanian mah] niquimpalehui imimpilhuan ihcon cualli tlapohuazque huan [ihcon]



riedad de los contextos y ambientes escolares, las bajas expectativas educativas de los padres y, fundamentalmente, las dificultades que conlleva la intervención pedagógica en contextos con población indígena migrante, exige del docente una profesionalización específica y cualificada.

Los fines educativos de los maestros que trabajan en estos contextos se conforman a partir de las múltiples variables asociadas con la precariedad de los entornos escolares, con las necesidades y las bajas expectativas de los padres de familia, el escaso tiempo del que disponen los maestros para trabajar con sus alumnos, las limitadas

quimpalehuizque imintahtzitzihuan”, noihqui ihquin otlananquili inon temachtiani. Ihcon, itechpa temachtiliztli zan motemoa tlamachtiloiz inon tlen yecmelauh nel motelnequi, zan tepitzin, yehica inon tlen mochiya itechpa tlamachtiliztli zan quiihtoznequi moahciz nozo momatz inon tlen motequiutia itech iminnemiliz, inon tlen momoztla intech monequi in macehualpipiltin.

### **Ic tlamiz, mah ticnemilican**

In yuh momachtianimeh tlen momachtian ipan PRONIM ipan estado de Puebla,



condiciones físicas de los espacios escolares y las escasas herramientas académicas con las que llegan los niños jornaleros indígenas migrantes. Todo ello se combina generando en los docentes horizontes marcados por la urgencia y la inmediatez, con el pleno convencimiento de que es poco lo que pueden lograr con su trabajo. Son jóvenes docentes, tan invisibles como sus propios alumnos: nadie los ve, nadie los escucha, nadie sabe de los esfuerzos que realizan —no solamente educativos, sino incluso para poder sobrevivir en las fincas—, con la única esperanza de enseñar a “escribir, leer y hacer cuentas” a unos cuantos niños que llevan a cuestas la acumulación de desventajas por ser pobres, indígenas, migrantes y trabajadores temporales del campo. ■

noyuhquin in temachtianimeh itech pohuin iminoloch yelcahcahualohque huan ixtlahuelitalohque ipan Mexihco totlaltzin, yehhuan tlaihyohuian tetzallan, inon quiihtoznequi quipixtoque ce necuehmololli tlen amo quinchahuilia oc achi cualli mozcahtizque in yuh temachtianimeh. Zanyoh ica, mazque miyac polihui itech iminnemiliz huan imintequiuh, inon temachtianimeh momoztla qitemoan cualli quintlayecoltizque iminmomachtihcahuan iminhuan iminchancahuan.

In tlen yecmelauh qitemohua PRONIM itechcopa itlamachtiliz yehhuatl in cualli quinmachtizque in macehualpipiltin tlen tequitinimeh huan ohui iminnemiliz ipampa occe tlalpan yazque tequitizque huan yehica icnoyotica nemin. lixpan inon necuehmololli, in temachtianimeh intech monequi cequin tlanahuatilli huan tlachihualiztli itechpa tlamachtiliztli huan nemachtiliztli tlen yecmelauh quimpalehuiz quiahxiltizque iminnechializ nozo imintlanehnequiliz in canin huan iminhuan yecmelauh tequitin. Inon ohuihcayotl tlen monextia ihcuac tequitilo iixpan iminnechicolhuan tlen nepapan huan tlatlaman momachtianimeh quiihtoznequi ica monequi oc achi cualli momachtizque huan moizcahtizque inon temachtianimeh, mazque quitlazohtlan, mazque quihuelitan imintequiuh huan quichihuan ica nochi iminyolo, yecch oc intech polihui occequin tlamantli. In canin mochantian momachtianimeh huan iminohuihcayo itechpa iminnemachtiliz, noihqui iminnechializ imintahuan tlen amo hueyi, huan noyuhquin in necuehmololli tlen monextia ihcuac

---

Son jóvenes docentes,  
tan invisibles como  
sus propios alumnos:  
nadie los ve, nadie los  
escucha, nadie sabe  
de los esfuerzos  
que realizan.

---



tequililoz iminhuan momachtianimeh tlen macehualtin huan tequitinimeh, nochi inon quintlahtlania in temachtianimeh mah momachtican huan mah moizcaltican oc achi cualli.

Inon tlen quitemoan in temachtianimeh ihcuac tequitin itech inon tlamán ohuicayotl yehhuatl nepapan tlamantli tlen monequi ihcuac temachtian ipampa quiixnamiquin tlatlamán necuehmołolmeh in canin temachtian, miyac tlamantli polihui huan amo hueyi iminnechializ tetahtzitzintin, amo onca miyac cahuitl nozo amo mohuehcahua in tlamachtiliztli, amo onca ce cualli tlamachtiloyan nion amoxtli nozo tlatquitl tlen monequi, noihqui miyaqueh pipiltin amo quimatin nozo zan tepitzin quimatoque ihcuac ahcin. Nochi inon quinchihualtia in temachtianimeh mah iciuhca huan chichahuac tequitican, mazque nochipa quimatoque ica amo miyac quiahxiltizque ica imintlamachtiliz. Inon temachtianimeh tlen telpopochtín huan ichpopochtín, noyuhquin amo acah quiminitah in yuh iminmomachtihcahuan, noihqui amo acah quincacqui, amo acah quimahuiztilia iminyolchicahualiz —amo zan itechpa imintlamachtiliz, yeceh noihqui nochi tlen quichihuan ic nemizque itech cafehnilpan—, huan zan ce tlamantli quichiyán, in quimachtizque cequintín pipiltin “mah tlahcuilocan, mah tlaixpohuacan huan mah tlapohuacan” inon pipiltin tlen quimaman miyac necuehmołolmeh ipampa icnotlacatzitzintin, macehualtzitzintin huan huehca iminchan tequitin itech cafehnilpan tlen amo mohuehcahua itequih. ■

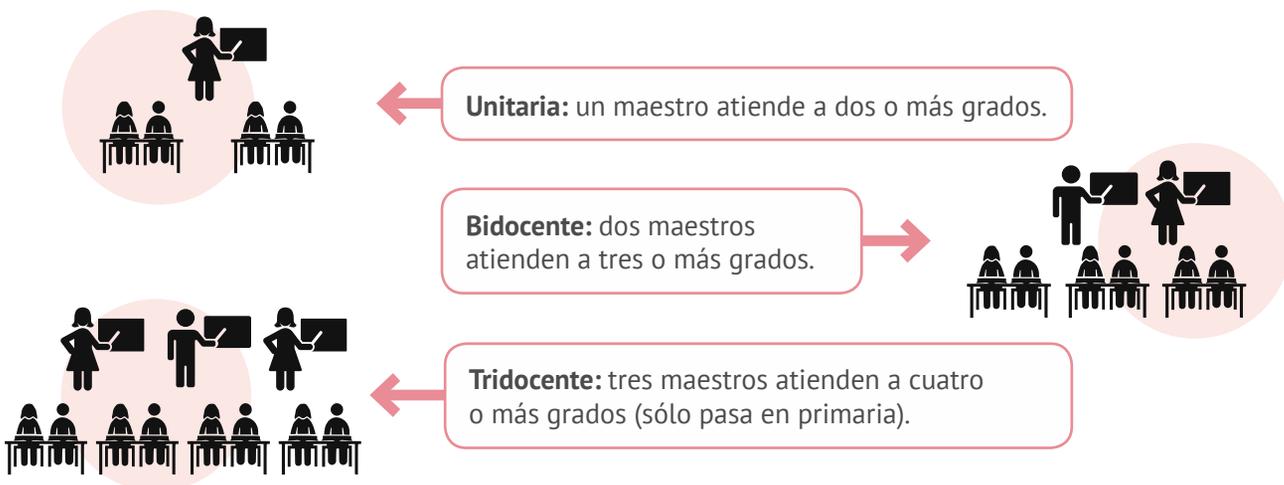
# La educación multigrado en México\*

DANIEL GARFIAS HERNÁNDEZ

Las escuelas multigrado son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes.

Esta forma de organización educativa se da principalmente en zonas rurales dispersas o especiales (como los campamentos de trabajadores migrantes). No obstante, al no ser concebida como un servicio educativo distinto, carece de materiales didácticos propios, lo que la limita con respecto a escuelas que tienen mayores recursos disponibles. Destaca la falta de claridad en la definición del problema público a resolver respecto de la educación multigrado, lo que ha dado origen a múltiples y atomizadas acciones dirigidas a escuelas, docentes o alumnos.

Las escuelas multigrado se dividen en:



En todos los casos hay un docente que funge como director del centro escolar, lo cual le resta tiempo para sus actividades en el aula, porque tiene importantes cargas administrativas que debe atender.

\* Los datos contenidos en esta publicación fueron tomados del libro *La educación multigrado en México* (INEE, 2019), en el cual se cuentan y analizan los distintos servicios de este tipo de organización escolar, excepto los Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).



### Preescolares multigrado:

son escuelas atendidas por un solo docente.



### Primarias multigrado:

por el número de docentes se dividen en unitarias, bidocentes y tridocentes.



### Secundarias multigrado:

las telesecundarias y las secundarias para migrantes son multigrado cuando su organización es unitaria o bidocente.

Con base en datos correspondientes al ciclo escolar 2016-2017, en promedio:

3 de cada 10 escuelas son multigrado



Preescolar

1 docente atiende a 20 alumnos

4 de cada 10 escuelas son multigrado



Primaria

1 docente atiende a 19 alumnos

2 de cada 10 escuelas son multigrado



Secundaria

1 docente atiende a 15 alumnos

En México hay **52 452 escuelas multigrado:**

- **17 945** preescolares unitarios.
- **30 624** primarias unitarias, bidocentes o tridocentes.
- **3 883** telesecundarias o secundarias para migrantes unitarias o bidocentes.

Del total de docentes que laboran en los tres niveles de la educación básica, sólo **1 de cada 10** lo hace en una escuela multigrado.

## Preescolares multigrado

La organización multigrado del nivel preescolar se imparte en dos tipos de servicio: general e indígena.<sup>1</sup>

### Preescolar multigrado general

Del total (12 740) de escuelas de este tipo:



**8 de cada 10** tienen una matrícula de entre **1** y **25** alumnos.



**9 de cada 10** están en el ámbito rural.



**7 de cada 10** están en zonas de alta o muy alta marginación.



**3 de cada 10** están en localidades aisladas.<sup>2</sup>

Existen **9 016** preescolares unitarios que imparten los tres grados



y las entidades con la mayor cantidad de este tipo de escuelas son:



- Chiapas: **955**
- San Luis Potosí: **510**
- Tabasco: **507**
- Zacatecas: **448**

Existen **3 840** preescolares unitarios que sólo imparten los grados segundo y tercero



y las entidades con la mayor cantidad de este tipo de escuelas son:



- Sinaloa: **602**
- Veracruz: **538**
- Jalisco: **349**
- Guanajuato: **316**

<sup>1</sup> En ambos servicios se excluyen los datos de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

<sup>2</sup> Se consideran localidades aisladas las que se ubican a más de 5 kilómetros de una ciudad, a más de 2.5 kilómetros de una localidad mixta y a más de 3 kilómetros de una carretera.

## Preescolar multigrado indígena

Del total (5 225) de escuelas de este tipo:



**7 de cada 10** tienen una matrícula de entre 1 y 25 alumnos.



**9 de cada 10** están en el ámbito rural.

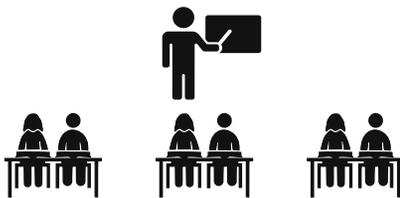


**9 de cada 10** están en zonas de alta o muy alta marginación.



**6 de cada 10** están en localidades aisladas.

Existen **4 875** escuelas preescolares unitarias que imparten los tres grados



y las entidades con la mayor cantidad de este tipo de escuelas son:



- Chiapas: **1 177**
- Oaxaca: **849**
- Veracruz: **686**
- Puebla: **456**

Existen **380** escuelas unitarias que sólo imparten los grados segundo y tercero



y las entidades con la mayor cantidad de este tipo de escuelas son:



- Veracruz: **54**
- Estado de México: **48**
- Durango: **45**
- Hidalgo: **43**

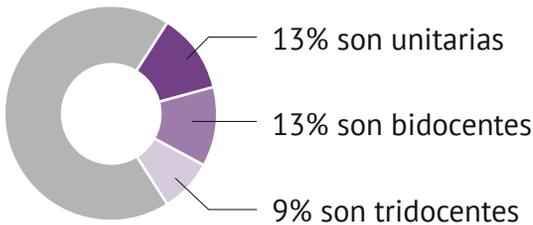
Pese a que desde el ciclo 2008-2009 se estableció la obligatoriedad de los tres grados del nivel preescolar, los datos muestran que el Estado mexicano no ha cumplido con ello: hay al menos 4 220 preescolares multigrado (3 840 generales y 380 indígenas) en los que sólo se imparten los grados segundo y tercero.

## Primarias multigrado

La organización multigrado del nivel primaria se imparte en dos tipos de servicio: general e indígena.

### Primaria multigrado general

De las 68 000 escuelas primarias generales, **35%** son multigrado:



Las entidades con la mayor cantidad de primarias generales multigrado son:

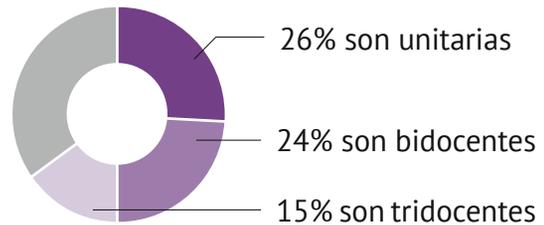


Del total de primarias generales multigrado:

- **1 de cada 5** tiene una matrícula de más de **50** alumnos.
- **1 de cada 20** se ubica en un contexto urbano.
- **3 de cada 4** están en una zona de alta o muy alta marginación.
- **4 de cada 10** se encuentran en localidades aisladas.

### Primaria multigrado indígena

De las 10 000 escuelas primarias indígenas, **65%** son multigrado:



Las entidades con la mayor cantidad de primarias indígenas multigrado son:



Del total de primarias indígenas multigrado:

- **1 de cada 4** tiene una matrícula de más de **50** alumnos.
- **1 de cada 20** se ubica en un contexto urbano.
- **19 de cada 20** están en una zona de alta o muy alta marginación.
- **2 de cada 3** se encuentran en localidades aisladas.

## Secundarias multigrado

La organización multigrado de educación secundaria se presenta en dos tipos de servicio: telesecundarias y secundarias para migrantes; en ambos casos hay unitarias y bidocentes.

### Telesecundaria multigrado

En México hay **3 852** telesecundarias multigrado: 2 255 unitarias y 1 597 bidocentes.

Las entidades con la mayor cantidad de telesecundarias multigrado son:



■ Zacatecas:	<b>578</b>
■ San Luis Potosí:	<b>556</b>
■ Veracruz:	<b>399</b>
■ Durango:	<b>369</b>

**1 de cada 5** telesecundarias del país es multigrado

Del total de telesecundarias multigrado:

- **98 de cada 100** están en el ámbito rural.
- **3 de cada 4** están en zonas de alta o muy alta marginación.
- **1 de cada 2** se encuentra en una localidad aislada.

### Secundaria multigrado para migrantes

En México hay **31** secundarias multigrado para migrantes: 27 unitarias y 4 bidocentes.

Las entidades con la mayor cantidad de secundarias multigrado para migrantes son:



■ Sonora:	<b>10</b>
■ Sinaloa:	<b>9</b>
■ Baja California:	<b>4</b>
■ Morelos:	<b>3</b>

**2 de cada 3** secundarias para migrantes del país son multigrado

Del total de secundarias multigrado para migrantes:

- **3 de cada 4** están en el ámbito rural.
- **4 de cada 10** están en zonas de alta o muy alta marginación.
- **3 de cada 10** se encuentran en una localidad aislada.

Es importante reconocer la heterogeneidad entre las escuelas multigrado si se desea atenderlas con pertinencia.

Las escuelas multigrado ofrecen el servicio educativo en comunidades que están en condiciones de vulnerabilidad, por lo tanto enfrentan diversas e importantes carencias de los recursos humanos, pedagógicos y materiales con los que deben operar. Es importante reconocer la heterogeneidad entre las escuelas multigrado si se desea atenderlas con pertinencia. El servicio indígena es el que presenta mayores desventajas, ya que principalmente se imparte en localidades aisladas y de muy alta marginación, desatendidas por el Estado mexicano; eso incrementa las brechas de desigualdad con respecto a las escuelas multigrado de los otros tipos de servicio y, aún más, con las escuelas completas graduadas.

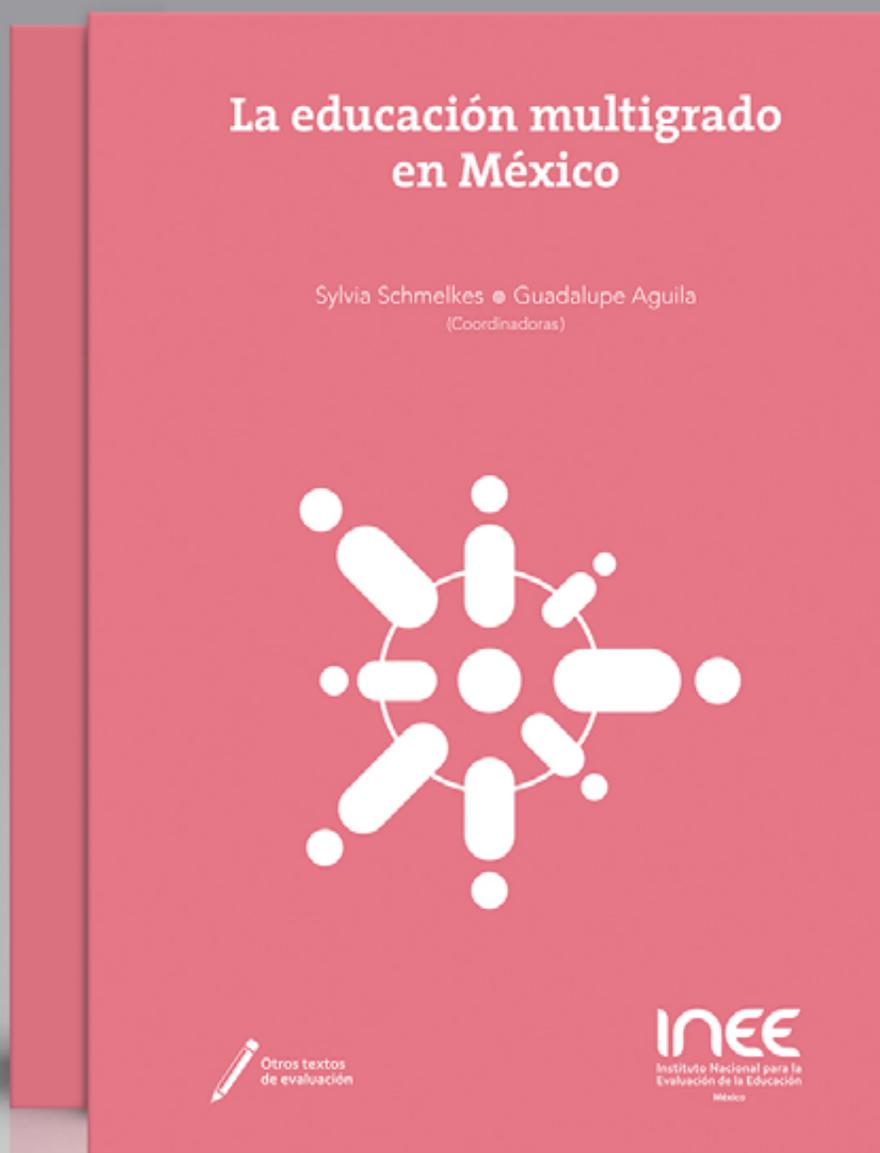
Es necesario enfatizar que la educación multigrado requiere en lo inmediato de un modelo pedagógico adaptado a su forma de organización, que incluya capacitación docente, materiales, libros y acompañamiento adecuados y suficientes. ■

#### Referencia

---

INEE (2019). *La educación multigrado en México*. México: autor.  
Disponible en: <<https://bit.ly/2sHol2l>>.

Análisis de la problemática que enfrentan las escuelas multigrado para construir directrices de mejora y fortalecer este tipo de organización escolar y, por tanto, la equidad educativa que debe regir en el país.



Publicaciones INEE

# Momentos clave de la profesionalización docente en México

VERÓNICA GARDUÑO G.



Maestra en la Ciudad de México imparte su clase usando tabletas electrónicas (Verónica Garduño G.).

**Los cambios en la educación, producto de la sociedad del conocimiento y del uso cotidiano de la tecnología, aunados a la preocupación por la calidad de la enseñanza, han hecho que la labor de los docentes se encuentre bajo el escrutinio de la sociedad. ¿Cuándo y cómo se empezó a considerar a la docencia una profesión? En este artículo revisamos los momentos más importantes de la profesionalización docente en nuestro país, desde la época virreinal hasta la década de 1970.**

**C**ada tanto, las propuestas sobre los requerimientos que los docentes deben cubrir en la sociedad moderna se transforman para adaptarse a los cambios sociales. En concordancia con ello, Francesc Imbernón escribió al inicio del siglo: “se requiere una reconceptualización importante de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado. Es decir, la nueva era requiere un profesional de la educación distinto” (Imbernón, 2001:3).

Tratando de especificar tal visión, Margarita Zorrilla propuso: “lo que se requiere es un maestro que se defina y caracterice por ser un profesional del conocimiento, capaz de ser, mediante la enseñanza, un mediador entre el conocer y el aprender, entre el que enseña y el que aprende” (Zorrilla, 2002:9).

Décadas antes, en 1966, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) emitió una recomendación con normas internacionales sobre la profesión docente. En torno al profesionalismo destacaba específicamente:

La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de quienes están encargados (UNESCO, 1966).



Docentes durante una jornada de capacitación regional en Oaxaca (IEEPO, 2019).

Respecto de la calidad de la educación, las opiniones de los expertos coinciden en que “está estrechamente ligada a la profesionalización de los docentes. Consideran indispensable la relación entre la innovación educativa y la preparación y actitud coherente del profesorado para llevarla a cabo” (Sarramona, Noguera y Vera, 1998: 96).

## La profesionalización docente en México

Capacitación, actualización y formación continua son algunos de los conceptos que se suelen incluir en los programas gubernamentales para denominar a la profesionalización docente en nuestro país.

Los avances que se han registrado en el campo de la formación de profesores en servicio, se han dado desde las políticas públicas en materia educativa y ante la presión nacional e internacional por mejorar la profesionalización docente como una vía para alcanzar la calidad educativa (Cordero, Luna y Patiño, 2011:240).

Pero el interés en la formación de profesores en México data de tiempo atrás. Repasemos algunos de los momentos más importantes.

## La época virreinal

Durante esta etapa, la educación fue impartida y financiada por religiosos, destacando la labor de la Compañía de Jesús, que tenía la mayor cantidad de alumnos y cuyos colegios eran considerados de gran calidad. Su expulsión, en 1767, provocó que se establecieran escuelas de primeras letras sufragadas por los fondos de las cajas de comunidad de los indígenas (Tanck, 2010).

Sin embargo, contrariamente a lo que se cree, el monopolio de la Iglesia en la educación no era absoluto, pues en el siglo XVII existía el gremio de maestros seculares; las mujeres organizadas abrían *amigas* –escuelas de barrio que admitían a niños y niñas de hasta doce años, donde aprendían el catecismo y rudimentos de lectura–, y en la Universidad había una facultad de medicina sin asistencia de clérigos (Staples, 2010).

En el siglo XVII el monopolio de la Iglesia en la educación no era absoluto.



Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos fundado en 1573 (fotografía) (CC, 1920).

## La Compañía Lancasteriana

En 1822 se fundó en la Ciudad de México una sociedad de beneficencia bajo el nombre de Compañía Lancasteriana, la cual tenía entre sus objetivos reducir el analfabetismo. Llevó a cabo múltiples acciones benéficas para la sociedad de la época, entre las que destaca especialmente la creación de escuelas normales, las primeras en Zacatecas y Oaxaca, “donde los jóvenes aprendían a impartir los mismos conocimientos que acababan de adquirir” (Staples, 2010:105), aunque la pedagogía estaba ausente de todos sus cursos.

Fue tal su éxito que en 1842 le fue confiada la Dirección General de Instrucción Primaria para todo el país, lo que marcó “el principio de una auténtica centralización educativa, de un manual para maestros único y obligatorio y de una docencia rigurosamente uniforme, por lo menos en teoría” (Staples, 2010:105).

Karen Kovacs (1983) afirma que durante los cien años posteriores a la Independencia la preparación del magisterio dependió de la influencia de grandes maestros. Posteriormente, inició la organización formal de las normales, las cuales siguen lineamientos establecidos por el Estado.



## El porfiriato

En agosto de 1873 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública y el Plan de Estudios Preparatorios Generales y Especiales, en la cual se estableció la creación de un centro docente para la formación de maestros competentes, quienes eran considerados como científicos, pedagogos y practicantes (Santillán, 2012).

La Ley Constitutiva de las Escuelas Normales se promulgó en 1906; en ella se sustentó la política de formación de maestros de las cuarenta y cinco escuelas normales establecidas en el país (Santillán, 2012).

## El maestro misionero surgido de la Revolución

Al finalizar el movimiento revolucionario el panorama educativo era desolador: 85% de la población era analfabeta. En esas condiciones, José Vasconcelos fundó la Secretaría de

---

En 1906 existían 45 escuelas normales en todo el país, en ese año se promulgó su Ley Constitutiva.

---



Grupo de maestros, en el patio de una escuela (fotografía) (CAC, 1925).

En 1923 “las normales urbanas eran pocas y, por ende, no podían satisfacer la demanda de profesores por parte de las escuelas rurales”.

Educación Pública (SEP) y promovió la figura del maestro como misionero o apóstol. “Quizás esta fuerza ideológica permitió en gran medida la expansión de la educación primaria, entonces la única obligatoria” (Zorrilla, 2002:4), la cual, al ser fortalecida por una visión laica, definió al maestro como *líder social*.

En 1923, las escuelas rurales cambiaron su nombre a *casas del pueblo* e, impulsadas por Vasconcelos, se extendieron con gran rapidez a lo largo y ancho del territorio nacional. Debido a ello, “en un principio se contrataron maestros improvisados que carecían de toda preparación docente, ya que las normales urbanas eran pocas y, por ende, no podían satisfacer la demanda de profesores por parte de las escuelas rurales” (Kovacs, 1983:265). Tal situación dio pie a la organización de las primeras escuelas rurales normales, cuyo plan de estudios se unificó en 1926.

## Los años cuarenta

En la quinta década del siglo pasado tuvo lugar el proceso de institucionalización del sistema de formación del magisterio mexicano (Kovacs, 1983), fenómeno que implicó muchos acontecimientos; entre ellos destacan los siguientes:

- 1942: se unifican los planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales; se crea la Escuela Normal Superior.
- 1943: se organiza la Escuela Normal de Especialización.
- 1944: se funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con el objeto de titular a los profesores rurales en servicio que se habían contratado anteriormente.
- 1947: el Departamento de Enseñanza Normal de la SEP se convierte en la Dirección General de Enseñanza Normal.

## Los años sesenta y setenta

Alberto Arnaut observa que durante estas dos décadas tuvo lugar la acelerada expansión de la educación básica, lo cual

provocó una demanda de maestros imposible de cubrir para las públicas oficiales. A causa de ello, las escuelas se masificaron –disminuyó su nivel académico y se acentuaron los conflictos políticos– y aumentó el número de normales particulares, que también adolecían de un nivel académico muy limitado.

El resultado derivó en lo siguiente: “La falta de maestros de principios de la década de los sesenta se convirtió, a finales de ésta, en una sobreoferta de profesores con desigual calidad de formación, en un muy heterogéneo sistema de formación de maestros de primaria y secundaria” (Arnaut, 2004).

En los años siguientes se pretendió reestructurar el sistema nacional de formación del magisterio mediante reiteradas reformas a los planes de estudio, en 1969, 1972 y 1975 (Kovacs, 1983).



Niños juegan en el patio de una escuela (fotografía) (CAC, 1968).

Margarita Zorrilla (2002) destaca que en los setenta se cuestionó la acción transformadora de la escuela y del maestro: “Distintas investigaciones mostraron con preocupación los bajos resultados educacionales y la imposibilidad de la escuela de ser realmente un agente de igualación social e incluso de cambio social”.

## La Universidad Pedagógica Nacional

A finales de la década de 1970 se establecieron acuerdos entre las normas federales y estatales para regular la admisión de estudiantes, reducir la matrícula, crear el bachillerato pedagógico y promover la investigación educativa, lo que desembocó en la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978 (Vázquez, 2010).

---

Surgió la figura del profesor-investigador, pero esto frenó el desarrollo del maestro, pues no se determinaron los mecanismos para que se desempeñara como investigador.

---

La UPN fue fundada por decreto presidencial con el objetivo de formar profesionales de la educación y desarrollar investigación (Santillán, 2012). De esta manera, surgió la figura del profesor-investigador, que recuperaría el prestigio de la enseñanza añadiéndole la actividad investigativa. Sin embargo, en la práctica esto frenó el desarrollo del maestro, pues no se determinaron los mecanismos para lograr que se desempeñara como investigador más allá del discurso (Zorrilla, 2002).

La UPN fue creada con la pretensión de que se convirtiera en la institución rectora del sistema nacional de formación de maestros; no obstante, su establecimiento dio pie a una lucha por el poder al interior del sindicato magisterial. “El enfrentamiento entre diversos grupos, suscitado por este proyecto, denota que la profesionalización del magisterio implica la reestructuración, no sólo de un sistema de formación profesional, sino fundamentalmente de una estructura de poder” (Kovacs, 1983).

A lo largo del periodo que hemos revisado la educación normal experimentó múltiples reformas curriculares y surgieron diversas opciones para la formación de maestros, algunas más exitosas que otras. De lo ocurrido más recientemente hablaremos en la siguiente entrega. ■

## Referencias

---

- ARNAUT, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en <<http://bit.ly/2tca8uv>>.
- (CAC). Colección Archivo Casasola (1925). "Grupo de maestros, en el patio de una escuela" (en línea). Disponible en Mediateca INAH <<https://bit.ly/2VOyrek>>.
- (CAC). Colección Archivo Casasola (1968). "Niños juegan en el patio de una escuela" (en línea). Disponible en Mediateca INAH <<https://bit.ly/2J9vbj1>>.
- (CC). Colección Culhuacán (1920). "Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos", litografía (en línea). Disponible en Mediateca INAH <<https://bit.ly/2HslHoG>>.
- CORDERO, Graciela, Edna Luna y Xóchilth Patiño (2011). "La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior". *Perfiles educativos* (33): 239-249. Disponible en <<http://bit.ly/2Gftd7S>>.
- (IEEPO). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2019). *Inicia IEEPO jornada de capacitación regional dirigida a docentes y directivos* (en línea). Disponible en: <<https://bit.ly/2C9OfRB>>.
- IMBERNÓN, Francesc (2001). "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En Carlos Marcelo (coord.), *La función docente*, 27-45. Madrid: Síntesis. Disponible en <<http://bit.ly/2t8YeBP>>.
- KOVACS, Karen (1983). "La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 1(2): 263-291. Disponible en <<http://bit.ly/2SiffbF>>.
- SANTILLÁN, Marcela (2012). *La formación docente en México*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación-Secretaría de Educación Pública. Disponible en <<http://bit.ly/2MSBi2A>>.
- SARRAMONA, Jaume, Jana Noguera y Julio Vera (1998). "¿Qué es ser profesional docente?". *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria* 10: 10:95-144. Disponible en <<https://bit.ly/2XlryD5>>.
- STAPLES, Anne (2010). "El entusiasmo por la Independencia". En Dorothy Tanck (coord.), *La educación en México*, 97-126. Ciudad de México: El Colegio de México. Disponible en <<http://bit.ly/2SguAJK>>.
- TANCK, Dorothy (2010). "El siglo de las luces". En Dorothy Tanck (coord.), *La educación en México*, 67-98. Ciudad de México: El Colegio de México. Disponible en <<http://bit.ly/2SguAJK>>.
- (UNESCO). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). "La recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente" (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2SlbUil>>.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida (2010). "Renovación y crisis". Dorothy Tanck (coord.), *La educación en México*, 217-236. Ciudad de México: El Colegio de México. Disponible en <<http://bit.ly/2SguAJK>>.
- ZORRILLA, Margarita (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? Conferencia dictada en el panel "Calidad y Equidad en Educación", durante el 75 Aniversario de la Escuela Normal Rural Raúl I. Burgos, Ayotzinapa, Guerrero, 13 de junio de 2002. Disponible en <<http://bit.ly/2Dsu1T5>>.

# La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México

STEFANO SARTORELLO



## Introducción

La importancia de fortalecer la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Sistema Educativo Nacional (SEN) de México ha sido planteada de forma contundente en el documento *Una agenda intercultural para la educación nacional*,<sup>1</sup> elaborado por un amplio y plural grupo de investigadores educativos convocados por Beatriz Rodríguez –directora de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP)– y por quien escribe el presente artículo.

Conviene señalar que el referido documento fue entregado a los funcionarios del gobierno federal electo en julio de 2018, que estarán a cargo de la SEP,<sup>2</sup> con el fin de incidir en el diseño de las nuevas políticas educativas de la próxima administración y promover la interculturalidad como eje transversal de la educación nacional. Las y los académicos que colaboramos en su redacción consideramos que interculturalizar el SEN es una tarea de vital importancia para México, que se reconoce pluricultural en su Constitución Política pero que, en pleno siglo XXI, aún no ha logrado hacer realidad este reconocimiento en sus políticas y prácticas educativas por medio de una *educación intercultural para todos*, que permita combatir la discriminación y el racismo incrustados en la sociedad nacional y valorar la diversidad socio-cultural y lingüística que las caracteriza.

Después de analizar los avances y retrocesos que a lo largo de las dos últimas décadas ha tenido la EIB en México, quienes participamos en este trabajo colectivo elaboramos un diagnóstico del SEN y, a partir de él, identificamos los campos prioritarios de acción que se señalan en las conclusiones de este escrito.

## Diagnóstico del SEN desde la investigación educativa

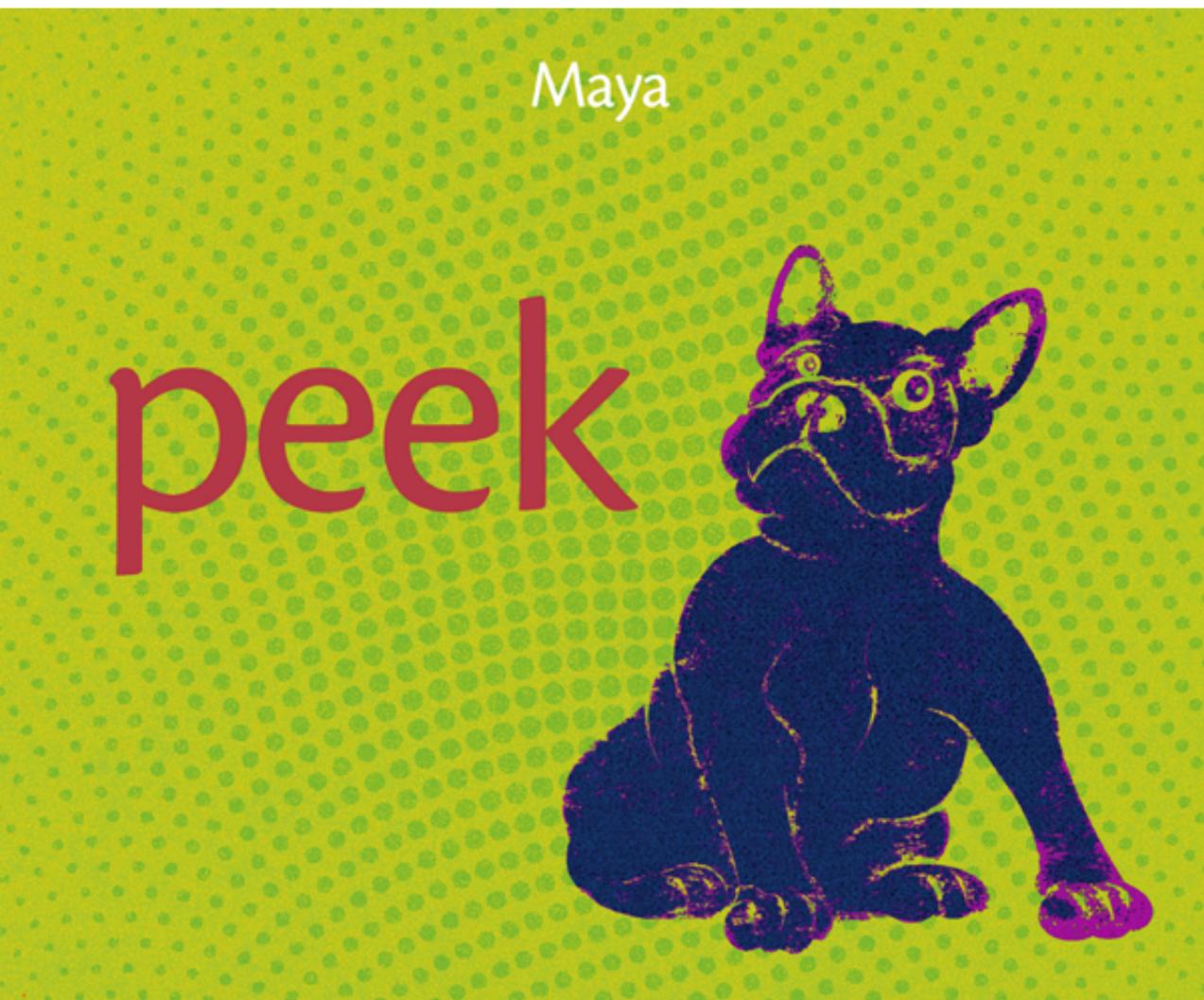
Como ha señalado María Bertely (1998), desde su nacimiento en el siglo XIX el SEN de México estableció un solo referente cultural como sujeto

<sup>1</sup> Véase: Alejandro Martínez Canales, Ana Elena Erape Baltazar, Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Elizabeth Martínez Buenabad, Fernando Salmerón Castro, Guadalupe Mendoza Zuany, Gunther Dietz, Juan Ignacio Hernández Vasquez, Lourdes Casillas Muñoz, Luz María Moreno Medrano, Lydia Raesfeld, María Bertely Busquets, Marisol Silva Laya, Paola Ortellí, Rebeca Barriga Villanueva, Rosa Elena Durán González, Sylvia Schmelkes del Valle, Verónica Kugel y Yesid Sierra Soler (2018). *Una agenda intercultural para la educación nacional* (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2SLq6q0>>.

<sup>2</sup> El artículo, claro está, se escribió antes del cambio de administración del gobierno y se conservó su redacción para evidenciar que al escribirlo el autor no tenía acceso a la información generada después del 1 de diciembre de 2018 [nota del editor].

pedagógico: el de la mexicanidad mestiza, la cual alude a una cultura homogénea como identidad nacional, al español como lengua dominante y al positivismo como canon epistemológico de las ciencias escolares. Esta triada ha excluido otras culturas, lenguas y conocimientos, como las de los pueblos originarios y afroamericanos.

Ana Laura Gallardo (2018) destaca que la relación entre el Estado mexicano y los pueblos originarios, en lo concerniente a lo educativo, se puede organizar en tres periodos. El primero estuvo marcado por la política de castellanización del indigenismo oficial, cuyo objetivo fue integrar social y culturalmente a los pueblos originarios dentro de la sociedad mediante un proceso de aculturación y homogeneización. El segundo corresponde a las políticas de educación bilingüe y bicultural, impulsadas por intelectuales indígenas en la década de los setenta, que estableció la necesidad de



conformar un subsistema de educación especializado en donde se aprendiera la lengua y cultura originaria a la par que el español y la cultura nacional. Esta intención propició la inclusión de lo indígena de manera idealista y *esencializada*, por lo que la educación nacional continuó intacta en su núcleo cultural y se profundizaron las desigualdades entre el subsistema indígena y el SEN.

Con el levantamiento zapatista en 1994 y la presión que impulsó el movimiento indígena mexicano reunido en el Congreso Nacional Indígena (CNI), se abrió paso a las políticas de EIB. Este hecho se articuló además al discurso de varios organismos internacionales que planteaban la necesidad de reconocer la diversidad étnica, cultural y lingüística. A partir de entonces se perfilaron dos grandes tendencias para la EIB en nuestro país:

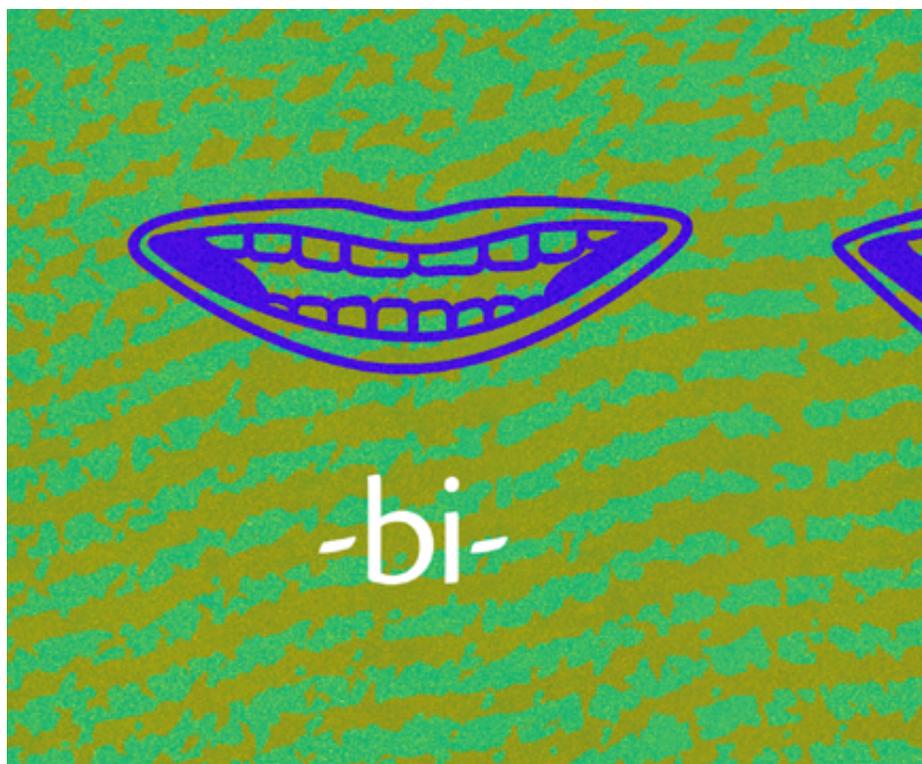
1. La acción de los gobiernos entre 2000 y 2012, que planteó la necesidad de un giro en las políticas, afirmando que la EIB no es sólo para los indígenas sino para todos los habitantes de la nación. Si bien se emprendieron trabajos de gran calado —la creación de la CGEIB, de las universidades interculturales y del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)— el esfuerzo mermó en el sexenio calderonista, reduciéndose dramáticamente el rango de tales políticas, sobre todo en lo que toca a la idea de una EIB para todos.
2. Ante este escenario, la sociedad civil impulsó de manera innovadora la necesidad de construir políticas educativas desde abajo, y las organizaciones indígenas independientes pasaron a ser agentes activos de su diseño y puesta en marcha.

Durante los tres últimos sexenios, estas dos tendencias se han ido distanciando cada vez más. En las recientes reformas educativas, el concepto de interculturalidad ha sido reemplazado por el de *inclusión educativa*, donde se integra a todos los grupos excluidos del referente sociocultural dominante —personas con discapacidad, migrantes, jornaleros agrícolas, indígenas, etcétera—, de manera que las luchas y la demanda histórica en torno al reconocimiento de los

---

En las recientes reformas educativas, el concepto de interculturalidad ha sido reemplazado por el de inclusión educativa, donde se integra a todos los grupos excluidos del referente sociocultural dominante.

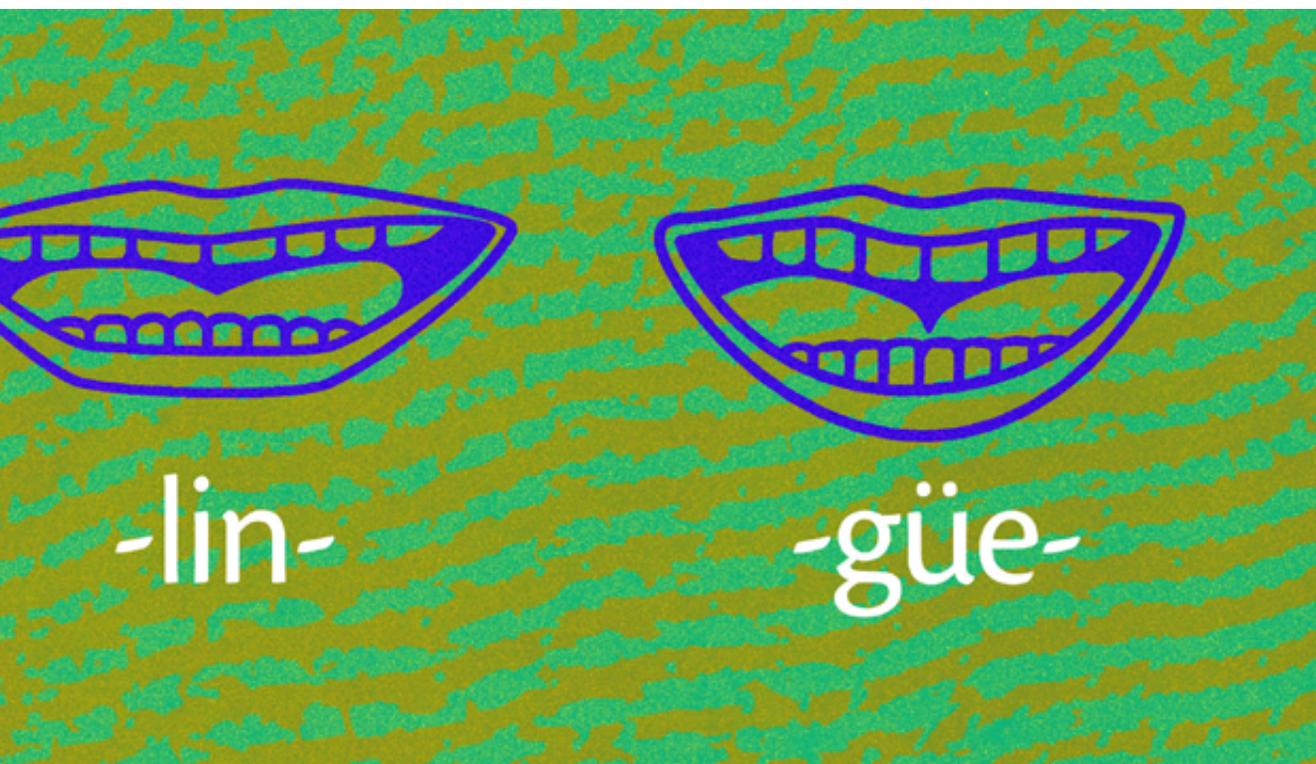
---



Las investigaciones educativas enfatizan la diferencia conceptual entre pluri o multiculturalidad e interculturalidad.

pueblos indígenas como sujetos de derecho quedó diluida y marginada de la agenda de políticas públicas nacionales. Desde el enfoque inclusivo se minoriza, desvalora y se tiende a victimizar a los estudiantes, sus lenguas y culturas, desde una visión de déficit sociocultural, lingüístico y educativo que no resulta compatible con un enfoque intercultural, donde el reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural, sustentado en los pueblos originarios, supone un recurso de aprendizaje, un método de enseñanza y un enfoque transversal a todos los niveles y subsistemas, en todas las edades y regiones atendidas por la educación pública.

En este marco, las investigaciones educativas enfatizan la diferencia conceptual entre *pluri* o *multiculturalidad* e *interculturalidad*. Como señala, entre otros autores, Sylvia Schmelkes (2013), mientras que los primeros dos términos tienen un significado meramente descriptivo, por medio del cual se reconoce la presencia de la diversidad sociocultural y lingüística en cierto contexto (áulico, escolar, regional o nacional), la interculturalidad se concibe como un concepto



más denso, que plantea el asunto del poder y de las asimetrías sociales, económicas, políticas y educativas que han caracterizado históricamente las relaciones entre sociedad nacional y pueblos indígenas. A diferencia de la pluri o multiculturalidad, la interculturalidad subraya enfáticamente la dimensión relacional, dinámica e histórica de los vínculos entre sociedad nacional y pueblos indígenas.

Como señalé en un escrito anterior (Sartorello, 2009), en los debates teórico conceptuales en torno a la interculturalidad en América Latina y México se observa una importante diferencia a partir del *locus* de enunciación y de la direccionalidad desde la cual se concibe. Desde arriba —o sea, desde las concepciones que surgen de las instituciones estatales y dependencias educativas— suele predominar un discurso intercultural prescriptivo y romántico, una visión dialógica de la interculturalidad, que habla de tolerancia y armonía entre las diferencias y que no explícita las causas profundas que subyacen al racismo y a la discriminación arraigados en la cultura nacional, incluyendo a las políticas educativas. Desde abajo —es decir, a partir de las ideas que brotan de las organizaciones indígenas— se advierte la prevalencia de concepciones críticas y conflictivas de la interculturalidad, que refieren a intensos episodios de apropiación de la escuela por parte de los pueblos y organismos indígenas que protagonizan procesos etnogenéticos,

autonomías *de facto* y una interesante intermediación étnicopolítica de las organizaciones indígenas con el Estado. Estas concepciones remiten a proyectos y procesos educativos interculturales construidos en espacios autónomos y desde los márgenes del sistema educativo, o bien desde los intersticios que dejan abiertos las políticas educativas oficiales y posibilitan que la educación intercultural adquiera sustancia y sentido desde lo propio. En este contexto, las propuestas generadas desde abajo y desde adentro están estrechamente relacionadas con reivindicaciones político *sociales* por el control territorial, la autonomía, el buen vivir y la comunalidad, así como con la importancia de articular los procesos educativos escolares formales y los procesos de socialización comunitaria y familiar *in situ* que se dan en los pueblos y las comunidades.

Lo anterior subraya la importancia de la participación activa de organizaciones, comunidades y profesionistas indígenas como actores centrales, junto a los cuales construir de forma colaborativa, dialógica y horizontal nuevas políticas, propuestas, procesos y materiales educativos con enfoque intercultural bilingüe, pertinente y relevante para niños, jóvenes y adultos indígenas.

---

El bilingüismo tiene dos caras. Una luminosa, que propicia el desarrollo del bilingüe. Otra oscura, que pone al bilingüe en situación de desventaja, pues desplaza a su lengua materna en la mayoría de los ámbitos de uso.

---

Las investigaciones educativas sobre EIB realizadas en las dos últimas décadas señalan la importancia del bilingüismo, fenómeno lingüístico y social complejo que, implica el dominio de dos lenguas por una misma persona (Barriga, 1995). Para que una persona sea considerada realmente bilingüe ha de pasar por procesos de adquisición y enseñanza que la pongan frente a la forma y el funcionamiento de esas dos lenguas, hasta llegar a ser realmente competente en ambas.

El bilingüismo tiene dos caras. Una luminosa, que propicia el desarrollo del bilingüe y lo pone en una situación de ventaja cognitiva, lingüística y social; ser bilingüe es sinónimo de estatus académico, de bonanza económica y de oportunidades óptimas. La otra, su cara oscura, pone al bilingüe en situación de desventaja, pues desplaza a su lengua materna en la mayoría de los ámbitos de uso, con un sinfín de consecuencias negativas, de acuerdo con las circunstancias. Las más lesivas son la fractura de la identidad, la deslealtad lingüística y la pérdida de la lengua materna. Es el caso de los hablantes de lenguas originarias en contacto con el español.

Náhuatl



elotl

Los antecedentes del bilingüismo se remontan a la época prehispánica, en la que siempre existieron imperios dominantes que imponían su canon lingüístico, como fue el caso del náhuatl para los mexicas. En cada hito de la historia mexicana –Colonia, Independencia, Revolución– se repite la misma disyuntiva: ¿Se enseña su lengua a los hablantes indígenas o el español? ¿Se les alfabetiza en español o únicamente se enseña la forma oral?

A partir de los años noventa se prometió respetar los derechos lingüísticos de los niños indígenas desde la perspectiva de la EIB, con enseñanza en su lengua materna como punto de partida. Las estadísticas señalan que esta promesa se desvanece ante la realidad: a los niños indígenas no se les enseña en su lengua y el desplazamiento lingüístico es apabullante si se toma en cuenta el aumento de las lenguas originarias en peligro de extinción. Ante este sombrío panorama, podemos afirmar que las políticas en la materia distan mucho de cumplir sus postulados y lineamientos.

---

A partir de los años noventa se prometió respetar los derechos lingüísticos de los niños indígenas desde la perspectiva de la EIB.

---

Otro campo apremiante es el de la formación de docentes que, como explican Czarny y Salinas (2016), mantiene sesgos del indigenismo del siglo pasado. Los diseños curriculares para la formación de profesores indígenas, y también para las instancias que forman a maestros del sistema educativo general, mantienen un discurso cultural que fija la imagen de lo indígena. Ello tiene varias implicaciones, entre ellas la de negar los nuevos rostros, demandas y derechos de los pueblos.

## Educación básica

En la actualidad, existen propuestas orientadas a la formación de docentes indígenas que recuperan el debate del campo de la educación intercultural y bilingüe; sin embargo, para la formación de maestros que laboran en la educación básica del sistema general, el tema de la diversidad e interculturalidad ocupa una posición marginal y está siendo sustituido por el enfoque de la educación inclusiva.

Los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), que establece como un criterio para identificar a la población indígena el ser hablante de una lengua originaria, indican que si bien niñas y niños indígenas en su mayoría se encuentran en el nivel de preescolar y primaria indígena de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (68% y 54%, respectivamente), una alta proporción acude a las escuelas de preescolar y primarias de tipo general (23% y 43%); en la secundaria, la mayor proporción de jóvenes indígenas están en telesecundaria (52.4%), en secundarias técnicas (23.3%) y en secundarias de tipo general (21.4%). Esta información muestra la necesidad de interculturalizar la formación inicial y continua, no sólo de los maestros que trabajan en el medio indígena, sino también de los que laboran en todo el sistema de educación básica.

Con base en el diagnóstico que elaboramos, cabe afirmar que en nuestro país los procesos de escolarización de educación indígena en preescolar y primaria muestran: *a)* la persistencia de una práctica docente que privilegia el uso del español; *b)* las contradicciones que enfrentan los docentes para enseñar las dos lenguas cuando las condiciones de continuidad escolar de las y los niños indígenas en secundaria y los siguientes niveles sólo reconoce el dominio oral y escrito del español, además de no contar con educación indígena o intercultural y bilingüe después de la escuela primaria; *c)* la desubicación lingüística de los docentes que se asignan a la educación primaria y preescolar indígena; *d)* la inequidad que presentan las trayectorias

escolares y formativas de los maestros asignados a la educación en el medio indígena; *e*) la persistente discriminación a niños y maestros por ser hablantes de lenguas originarias; *f*) la negación que desde el sistema escolar se hace de los saberes y prácticas culturales de los pueblos originarios; *g*) la carencia de infraestructura y servicios básicos en la mayoría de las escuelas indígenas, inequitativamente mayor que en la media nacional.

A partir de lo anterior, no cabe duda que la formación docente para un trabajo bilingüe —lenguas originarias y español—, es una asignatura pendiente. El discurso recurrente resalta que el problema principal es la carencia de métodos específicos (lengua indígena como L1 o como L2 y el español), aspecto que se reduce a una dimensión más bien técnica, sin reconocer la ausente operación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). En las aulas de primaria y secundaria no es un hecho el uso de la lengua indígena como lengua de enseñanza. Aunque existen materiales en algunas lenguas indígenas, no abarcan la totalidad de las que se hablan y los docentes tampoco tienen una formación que les permita trabajar con las lenguas presentes en las aulas; muchos de ellos, en efecto, no hablan la lengua de sus alumnos o de la comunidad en donde se ubica la escuela. En consecuencia, tampoco la alfabetización inicial se lleva a cabo en la lengua indígena, para posteriormente pasar a la enseñanza del español y de su escritura como segunda lengua.

---

La formación docente para un trabajo bilingüe —lenguas originarias y español—, es una asignatura pendiente.

---

Desde la investigación que se realiza en escuelas urbanas se señala: *a*) la discriminación y racismo dirigidos de modo solapado o explícito a niños, jóvenes y familias migrantes indígenas en las ciudades; *b*) la dificultad de los docentes para trabajar desde una perspectiva de diversidad en distintas dimensiones, entre ellas la lingüística, la étnica y la cultural; *c*) la reducción del enfoque intercultural a una perspectiva de vulnerabilidad para atender a niñas y niños indígenas en escuelas y programas sociales; *d*) la ausencia de un trabajo integral desde todos los niveles para ampliar las perspectivas de lo que es enseñar, aprender y evaluar en contextos de diversidad y desigualdad social.

En las zonas urbanas, el sistema escolarizado mexicano reproduce una universalidad hegemónica que, por una parte, se conforma con el reconocimiento

y el respeto como puntales para una “verdadera solidaridad social”, la cual no se logra ni se ha visualizado como imprescindible; por otra, plantea respeto y reconocimiento a la persona dentro de su condición de indígena, lo cual se traduce como distancia entre las culturas, manteniendo la hegemonía de una sobre la otra.

En varios centros escolares de las principales zonas metropolitanas de México, las lenguas distintas al castellano no se consideran un factor dentro del proceso de aprendizaje, sino un justificante para la alienación del menor. Se identifican episodios de segregación étnica y el desarrollo de ciertas pautas de bilingüismo como estrategia de defensa frente a la violencia interétnica. En grandes ciudades –Guadalajara, Monterrey, Ciudad de México– no se resuelve la pertinencia lingüística de la atención educativa en escuelas que presentan una composición multicultural, y la emergencia de contextos donde coexisten varias lenguas y variantes coloca a los niños en mayor desventaja y se aleja de la equidad educativa.

Por otra parte, hay una serie de situaciones que afecta a las escuelas multigrado, muchas de las cuales tienen estudiantes indígenas. Además de la ausencia de un programa de formación específica para los docentes de esta modalidad, los problemas se derivan de la densidad poblacional; de la distancia de las escuelas a las cabeceras municipales, donde suelen vivir los maestros; de la infraestructura y el equipamiento deficientes; y del escaso acceso a programas públicos de apoyo.

La investigación también advierte el traslape entre la población de *jornaleros agrícolas migrantes* y la *indígena*. De los jornaleros agrícolas, 40% pertenece también a una comunidad indígena. La situación de pobreza o marginalidad condiciona, entre otros aspectos, el acceso de niños y niñas de familias jornaleras a la educación escolarizada, o su permanencia una vez matriculados. La migración les impide permanecer un ciclo escolar completo en un mismo lugar. La oferta educativa no se adapta a la circunstancia de diversidad cultural que se manifiesta en los lugares de destino. Asimismo, los docentes trabajan en condiciones precarias y sin contar con los materiales educativos adecuados.

## Educación media superior

En lo que toca al nivel medio superior en regiones rurales e indígenas del país, el programa federal de telebachilleratos comunitarios fue creado

en el 2013 con el fin de ampliar su cobertura; hoy cuenta con más de 3 300 planteles. Como destaca Carlota Guzmán (2018), si bien esta modalidad de bachillerato se encuentra presente en contextos indígenas, no existen datos acerca de los planteles que cubren población indígena. Esta propuesta educativa ha ampliado su cobertura, pero acusa fuertes debilidades por las deficientes condiciones laborales y de perfil de los docentes, quienes no tienen la formación didáctico-pedagógica requerida por ser egresados de diferentes licenciaturas e impartir asignaturas que no van de acuerdo con su perfil.

### Educación superior y posgrado

A nivel superior, según observan Dietz y Mateos (2011) y Mateos y Dietz (2016), el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística se ha expresado de forma discontinua y limitada. En las universidades convencionales,



Son pocos los indígenas egresados de las universidades que continúan sus estudios en posgrado, a pesar de formar parte de sus expectativas y planes de vida.

caracterizadas por la gran diversidad de su alumnado, el enfoque intercultural ha llegado de forma insuficiente, reducida generalmente a la adopción de acciones afirmativas –programas compensatorios en forma de tutorías, becas, cupos, etcétera– que no atienden al principio de justicia curricular necesario para transformar los contenidos de los planes de estudio de manera que se logre una formación culturalmente pertinente. Tampoco se ha discutido la posibilidad de generar espacios formativos que den cabida al pluralismo epistemológico.

Algunas universidades y centros de investigación han puesto en marcha iniciativas que impactan los currículos, pero tales acciones consisten principalmente en ofrecer cursos o asignaturas optativas –sin adecuaciones disciplinares, transversalización real ni integración obligatoria a las mallas curriculares– de contenidos formativos que buscan sensibilizar a profesores y estudiantes sobre la diversidad cultural de nuestro país. Pocas universidades han asociado acciones de descentralización y regionalización de la oferta académica con la atención de vocaciones regionales y demandas concretas de grupos indígenas; ello permitiría que no se enfocaran sólo en el acceso a la educación superior, sino también en su pertinencia. Es sintomático que la diversidad en las instituciones de educación superior no sea un tema en la agenda de las autoridades universitarias; esto se observa en el reciente documento entregado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) al gobierno federal entrante, titulado *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior de México*.

En posgrado, las acciones se han concentrado en el impulso a becarios indígenas en programas de maestría y doctorado en México y el extranjero. Son pocos los indígenas egresados de las universidades que continúan sus estudios en posgrado, a pesar de formar parte de sus expectativas y planes de vida, debido a problemas de acceso, competencias distintas a las solicitadas para ingresar en programas de calidad (por ejemplo, el dominio del inglés), la ausencia de programas de posgrado con enfoque intercultural, etcétera.

Por otro lado, las doce universidades interculturales actualmente en operación constituyen un subsistema de la educación superior en México que tiene la intención de atender necesidades, demandas y propuestas de formación de nivel superior, particularmente de pueblos indígenas. Se identifican en ellas tres modelos de gobernanza: el modelo CGEIB, que se caracteriza por la influencia de dicha Coordinación y de los gobiernos estatales en su funcionamiento; el modelo de universidades privadas (como el del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, creado en colaboración con el sistema universitario jesuita) o dependientes de organizaciones no gubernamentales (como el Instituto Intercultural Nõõho [IIN]); y el modelo de la Universidad Veracruzana Intercultural, que se caracteriza por ser una entidad académica inserta en la estructura de una universidad convencional con autonomía.

Si bien desde su creación las universidades interculturales no han limitado el acceso a pueblos originarios, la mayoría de sus estudiantes son indígenas y más de 50% son mujeres. Esto ha abierto el acceso a la educación superior a jóvenes generaciones de origen culturalmente diverso, que de otra manera no hubieran tenido la oportunidad de construir un proyecto de desarrollo profesional. También ha generado procesos de reconfiguración de las identidades de los jóvenes indígenas y de su posición en sus comunidades y regiones en razón de su grupo etario, género, nivel de escolaridad, etcétera.

Sin embargo, hay aspectos preocupantes en el diseño y la operación de las universidades interculturales: 1) el insuficiente y errático financiamiento, la falta de apoyos económicos a sus estudiantes (provenientes de los sectores más marginados de la sociedad) y la carencia de infraestructura (comedores, dormitorios, bibliotecas, laboratorios, etcétera); 2) las precarias formas de contratación, la ausencia de programas de basificación, esquemas de formación e incentivos para la permanencia de los docentes; 3) la subordinación y sujeción a los vaivenes políticos de los gobiernos de los estados donde operan; 4) la escasa vinculación con universidades convencionales y su marginalidad en el ámbito de la educación superior; 5) el carácter heterodoxo y poco convencional de su oferta académica, así como cuestionamientos sobre su pertinencia y calidad; 6) las trayectorias educativas precarias y marginales de muchos estudiantes de estas instituciones educativas; 7) los retos de los egresados en el mercado laboral, en sus comunidades y en el ámbito académico para quienes aspiran continuar sus estudios; 8) la inequidad en los procesos de evaluación y acreditación de sus programas académicos por la ausencia de indicadores específicos y pertinentes de calidad; y 9) los limitados usos de las lenguas indígenas y su rol en procesos de normalización lingüística.

## A modo de conclusión

A partir del diagnóstico realizado identificamos seis campos de acción donde se sintetizan las principales propuestas de acción que hemos elaborado para cada uno.

Campos prioritarios y propuestas de acción para interculturalizar el SEN:

1. *Estado, normatividad y políticas.* Se argumenta la importancia de fomentar la construcción de políticas públicas “desde abajo”, escuchando e integrando a todos los actores implicados, especialmente a los pueblos indígenas y afroamericanos. También se destaca la apremiante necesidad de reconocer que las políticas de atención a la diversidad son para todos, no sólo para los pueblos indígenas: son políticas diferenciadas que deben regir la relación entre el Estado y los pueblos y grupos sociales, culturales y lingüísticos diferenciados. Por ello, se propone revisar los indicadores que miden el logro y la calidad educativa, a fin de que den cuenta de la riqueza de los pueblos indígenas y afroamericanos y de sus formas de aprender y ver el mundo, y de que no se sigan imponiendo criterios homogeneizantes a través de las pruebas estandarizadas. Finalmente, se destaca la importancia de retomar las *Directrices para mejorar la atención educativa de niños, niñas y adolescentes indígenas en educación básica*, emitidas por el INEE (2017), en el diseño de las nuevas políticas educativas.
2. *Enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre EIB.* Se aboga en favor de una real valoración y dignificación de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito educativo formal, lo que implica superar los planteamientos en pro de una educación inclusiva para la población indígena que, al ser considerada un sector vulnerable de la nacional, tiende a subvalorar y victimizar a los estudiantes, sus lenguas y culturas desde una visión de déficit sociocultural, lingüístico y educativo. Ello supone inevitablemente fomentar la participación de las comunidades, organizaciones, movimientos y pueblos indígenas y afroamericanos en la investigación, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos, programas y materiales educativos destinados a ellos y al conjunto de la población nacional, con el objeto de contribuir a eliminar el racismo estructural y la discriminación que caracteriza las relaciones entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas. También se considera prioritario promover la flexibilidad y diversificación curricular, con el fin de adecuar la oferta educativa a las características de las poblaciones indígena y afroamericana. Asimismo, se recomienda fomentar la producción y difusión científicas diversificadas e interculturalizadas,

que promuevan los métodos colaborativos, el activismo académico y la emergencia de equipos de investigación-intervención interculturales en los que participen activamente integrantes de pueblos indígenas y afroamericanos.

3. *El bilingüismo como tema prioritario en las políticas lingüísticas y educativas.* Se afirma la importancia de revisar a fondo las políticas vigentes en estas materias y abrirlas a la participación de las poblaciones indígenas, a fin de sensibilizar de manera consistente y práctica sobre la presencia indígena en toda la República y la diversidad lingüística y étnica que implica. Aumentar los materiales didácticos de apoyo y propiciar el uso de lenguas originarias en diferentes ámbitos de uso, donde predomina mayoritariamente el español. Aprovechar el paisaje lingüístico para el uso escrito de las lenguas originarias en sus localidades y regiones, lo que contribuiría a contar con personas bilingües más competentes. Concientiar a padres de familia, maestros y a los niños de las llamadas escuelas bilingües (sobre todo las urbanas) sobre el valor de todas las lenguas y de su poder comunicativo.
4. *Formación de docentes e investigadores para la EIB.* Se argumenta la necesidad de integrar equipos de profesionales e investigadores, indígenas y no indígenas, con la finalidad de fortalecer y reconstruir las instituciones y las propuestas de formación inicial y continua de docentes para el medio indígena, considerando el derecho a la educación de los pueblos basada en sus procesos de decisión, saberes y expectativas de vida. Recuperar los recursos humanos que se han formado en los campos de educación indígena, educación intercultural y atención a la diversidad sociocultural y lingüística, a fin de trabajar en una propuesta de formación de docentes para la educación básica general que contemple el tema de la diversidad y la diferencia con sentido de equidad y derecho. Fortalecer en las escuelas normales la reformulación de las concepciones curriculares sobre la diversidad, la inequidad, la injusticia cultural y las implicaciones de los procesos escolares en escenarios multiétnicos y multilingües. Consolidar a la Universidad Pedagógica Nacional como institución encargada de nivelar y profesionalizar docentes indígenas. Impulsar el trabajo de equipos de docentes, especialistas, padres de familia y agentes vinculados con la educación escolar indígena, para redefinir modelos de evaluación de los aprendizajes escolares de las niñas, los niños y jóvenes indígenas orientados a reconocer diversas formas de aprender y habilidades de diversos tipos. Fomentar la investigación sobre las prácticas magisteriales y los procesos de formación de docentes para los medios indígena y general, en contextos de diversidad y desigualdad.

Es necesario fortalecer en las escuelas normales la reformulación de las concepciones curriculares sobre la diversidad, la inequidad, la injusticia cultural y las implicaciones de los procesos escolares en escenarios multiétnicos y multilingües.

5. *Interculturalidad en básica y media superior.* Se propone ampliar la estrategia educativa intercultural en zonas urbanas y metropolitanas, de tal manera que el profesor o profesora bilingüe (español-lengua vernácula) trascienda su papel como intermediario-traductor. Considerar la situación sociocultural de desigualdad que condiciona la formación escolarizada de los estudiantes, la cual debe ser un punto de partida para fundar una estrategia de reconocimiento y respeto distinta a la culturalista. Retomar experiencias y proyectos educativos de corte crítico, la mayoría no escolarizados, para enriquecer y contextualizar el sistema educativo y su propuesta intercultural.
6. *Interculturalidad en la educación superior.* Las propuestas de acción abarcan tanto a las universidades convencionales como a las interculturales. En cuanto a las primeras, se propone posicionar en las agendas institucionales y de políticas de educación superior la necesidad de reconocer la diversidad del estudiantado, a través de acciones concretas y coordinadas con enfoque de derechos. Generar un diálogo interinstitucional y al interior de cada universidad para construir espacios formativos que den cabida al pluralismo epistemológico y lingüístico en las diversas disciplinas.

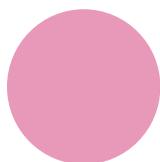
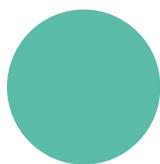
Con respecto de las universidades interculturales, se plantea otorgar autonomía a las universidades interculturales para academizar sus procesos y órganos de toma de decisiones, fortaleciendo la vida colegiada bajo el principio de respeto a los aportes epistémicos en un plano de igualdad. Redefinir la participación de la SEP –Subsecretaría de Educación Superior (SES) y CGEIB– y de los gobiernos estatales como partes de Consejos Consultivos que vigilen la calidad de los procesos formativos y democratizen la toma de decisiones del desarrollo académico institucional, evitando intervenir como actores dominantes, ya que hasta la fecha excluyen por completo la participación de académicos y de estudiantes. Crear nuevas universidades interculturales en regiones que carecen de ellas, como Oaxaca, Yucatán y Campeche, privilegiando criterios de pertinencia social y académica que desplacen presiones de grupos de poder. Consolidar y ampliar el financiamiento compartido entre la federación y las entidades, para que las

universidades interculturales profundicen sus procesos de fortalecimiento y su autonomía; invertir en aspectos clave de su operación, por ejemplo, la infraestructura básica de bibliotecas, internet, laboratorios, comedores y dormitorios (teniendo en cuenta la procedencia socioeconómica de sus estudiantes). Diseñar e implementar programas de basificación de sus docentes como profesores de tiempo completo, dándoles acceso en términos equitativos a los fondos federales e integrando a las universidades interculturales en la atención que todas las instituciones de educación superior reciben de la SES, para así poner fin a su discriminación. Impulsar la creación de un Centro de Investigación y Enseñanza sobre Lengua y Cultura, proyectado hace años como parte del modelo intercultural, con el fin de promover los derechos lingüísticos de los pueblos originarios en la educación superior e implementar estrategias de normalización lingüística. ■

## Referencias bibliográficas

---

- BARRIGA, Rebeca (1995). "México. País plurilingüe". *INTI: Revista de literatura hispánica* 42 (1): 115-131.
- BERTELY, María (1998). "Educación indígena del siglo XX en México". En *Un siglo de educación en México*, tomo II, 74-110. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- CZARNY, Gabriela y Victoria Salinas (2016). "Formación de docentes indígenas: inequidades y demandas". *Investigación Educativa Duranguense* 9 (16): 39-46.
- DIETZ, Gunther y Selene Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública.
- GALLARDO, Ana Laura (2018). "El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular". *Revista Educação Unisinos* 22 (1): 74-82. Disponible en <<http://bit.ly/2slMce0>>.
- GUZMÁN, Carlota (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. Ciudad de México: INEE.
- (INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. Ciudad de México: INEE.
- (INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. Ciudad de México: INEE- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- MATEOS, Selene y Gunther Dietz (2016). "Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (70): 683-690.
- SARTORELLO, Stefano (2009). "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3 (2): 77-90.
- SCHMELKES, Sylvia (2013). "Educación para un México intercultural". *Revista Electrónica Sinéctica* 40 (enero-junio): 1-12. Disponible en <<http://bit.ly/2SKeUuw>>.



# Uso de resultados e información para una gestión escolar autónoma y contextualizada

CECILIA GALAS TABOADA<sup>1</sup>

**E**l regreso a clases al inicio del ciclo escolar significa para todos los equipos docentes enfrentarse con la tarea de elaborar la ruta de mejora o plan de trabajo para el centro educativo. Constituye un ejercicio importante al cual se dedica una semana entera, seguida de dos o tres sesiones adicionales de Consejo Técnico Escolar. El esfuerzo es inmenso; las conversaciones, largas; las interpretaciones de las guías, variadas; sin embargo, el resultado final son planes de trabajo similares, en algunos casos casi idénticos, en las escuelas de todo el país. No importa si se trata de una general de turno completo con seiscientos alumnos y veinte docentes, o una multigrado tridocente con sesenta alumnos en turno matutino, existe una alta probabilidad de que en su ruta de mejora figure, o haya figurado recientemente, la referencia a elaborar una antología de textos para mejorar la comprensión lectora, aplicar el programa de convivencia vigente para atender el acoso escolar o implementar estrategias con el fin de mejorar la práctica docente de enseñanza de

<sup>1</sup> Agradezco a Eva Hamilton Vélez y Jacqueline Hamilton Vélez por su contribución al planteamiento de este artículo y al desarrollo del proyecto de Autoevaluación en escuelas mexicanas.

Matemáticas. Invariablemente el objetivo que se busca, con diferentes palabras, es mejorar el aprendizaje de los alumnos de la escuela, generalmente entendido como un incremento en los niveles de logro en pruebas estandarizadas.

Varias preguntas surgen al constatar esta similitud entre planes de trabajo diseñados en contextos tan distintos: ¿la solución para mejorar los aprendizajes de los alumnos es tan obvia que todas las escuelas llegan a planes similares?, ¿enfocarse en la práctica docente y las estrategias didácticas es el mejor camino para mejorar los aprendizajes, y por eso figura tan prominentemente en las rutas de mejora?, ¿la escuela puede (o debe) prescindir de lo que sucede a su alrededor, e incluso dentro de ella, pero fuera del aula, y enfocarse casi exclusivamente en los aprendizajes de los alumnos y las prioridades detectadas por las autoridades educativas?

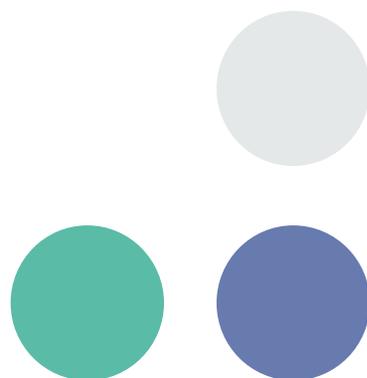
Si la respuesta a las preguntas anteriores es afirmativa, ¿por qué no vemos una mejora sistemática en la mayoría de las escuelas que llevan varios ciclos escolares trabajando estos puntos en sus rutas de mejora? Si la respuesta a alguna de las preguntas anteriores es negativa, entonces ¿en qué debería enfocar su trabajo la escuela?

Para responder esta pregunta, la guía del Consejo Técnico Escolar plantea a la escuela realizar un diagnóstico. Los programas federales y estatales ofrecen propuestas con el fin de atender asuntos relevantes del proceso educativo; las autoridades federales, locales y el propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) acercan información a las escuelas sobre sus resultados en evaluaciones como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) o el Sistema de Alerta Temprana (SISAT); algunos supervisores o directores incorporan herramientas de diagnóstico y planeación de su propia autoría o que han conocido en alguna capacitación; los docentes comparten entre sí fichas descriptivas de los alumnos al cierre e inicio de cada año escolar; se retoman las calificaciones del ciclo anterior; y... y entonces los maestros se encuentran frente a la titánica hazaña de interpretar cada pedazo del rompecabezas proveniente de un área distinta de la

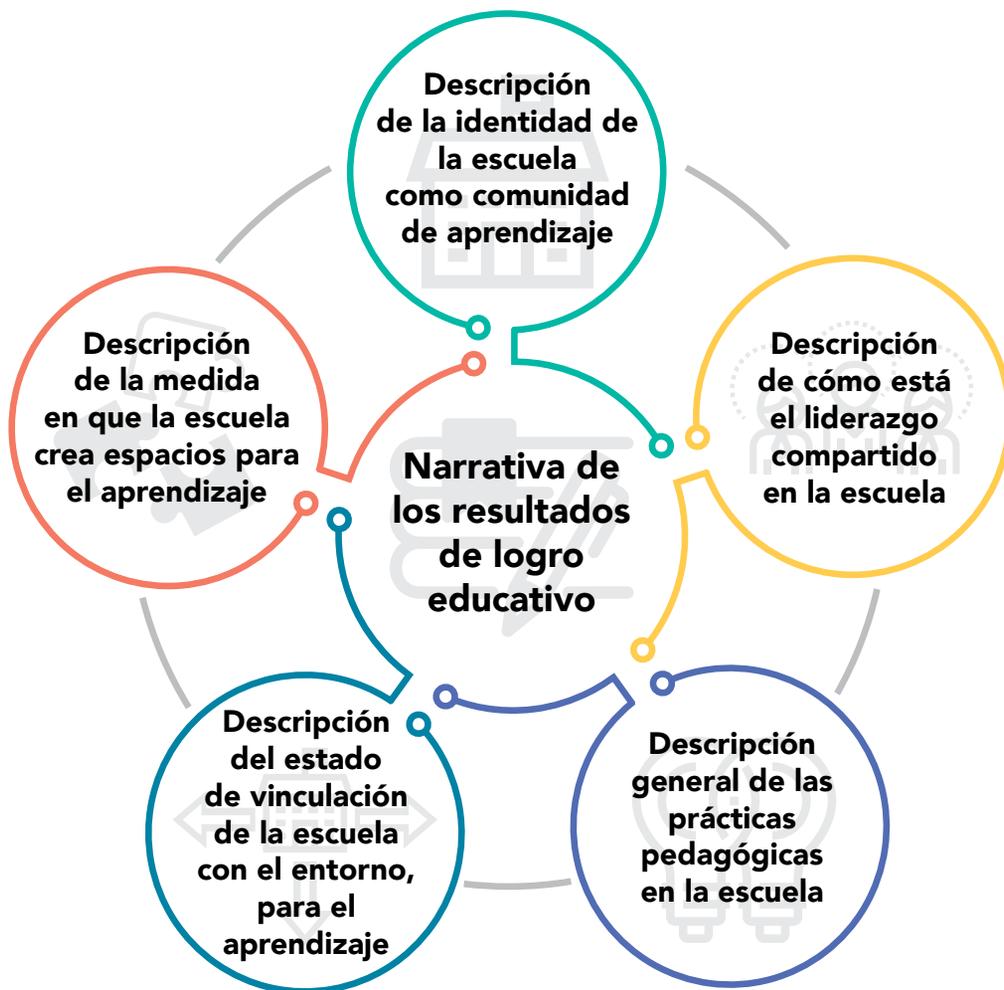
---

¿Por qué no vemos una mejora sistemática en la mayoría de las escuelas que llevan varios ciclos escolares trabajando estos puntos en sus rutas de mejora?

---



secretaría o instituto local, la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal, el INEE y sus propias iniciativas, e integrarlos de forma coherente, para que cuenten la historia de la escuela y permitan trazar una camino de mejora.



Aún con toda esta información, pocas rutas de mejora llegan a ser instrumentos útiles y estratégicos en el funcionamiento diario de la escuela. Incluso así, las escuelas operan, los directores coordinan a los equipos y atienden a los padres de familia; los docentes preparan sus clases y dan seguimiento a los alumnos. ¿Qué utilizan para guiar sus decisiones?, ¿en qué información o evidencias se basan?, ¿cómo son los procesos de toma de decisiones del día a día y qué tan alineados están con el plan inicial?, ¿existe alguna forma de evitar que la operación de las escuelas corra en paralelo a la planeación?

El manual *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión*, propone una manera de visibilizar y documentar la información

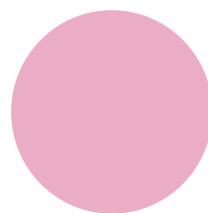
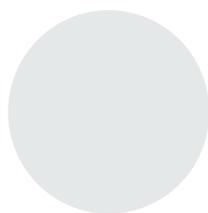
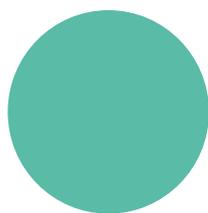
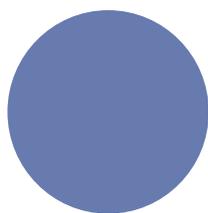


que la propia escuela tiene sobre sí misma y su funcionamiento, y articularla con el resto de los datos y resultados de evaluaciones que ya están sistematizados y a disposición de los docentes. El objetivo es que puedan generar diagnósticos escolares en los cuales se tomen en cuenta las condiciones y contexto para el aprendizaje de cada escuela, de manera que las estrategias consideren y respondan a las necesidades específicas de cada centro y la ruta de mejora sea verdaderamente un plan estratégico para conducir la gestión del centro educativo.

---

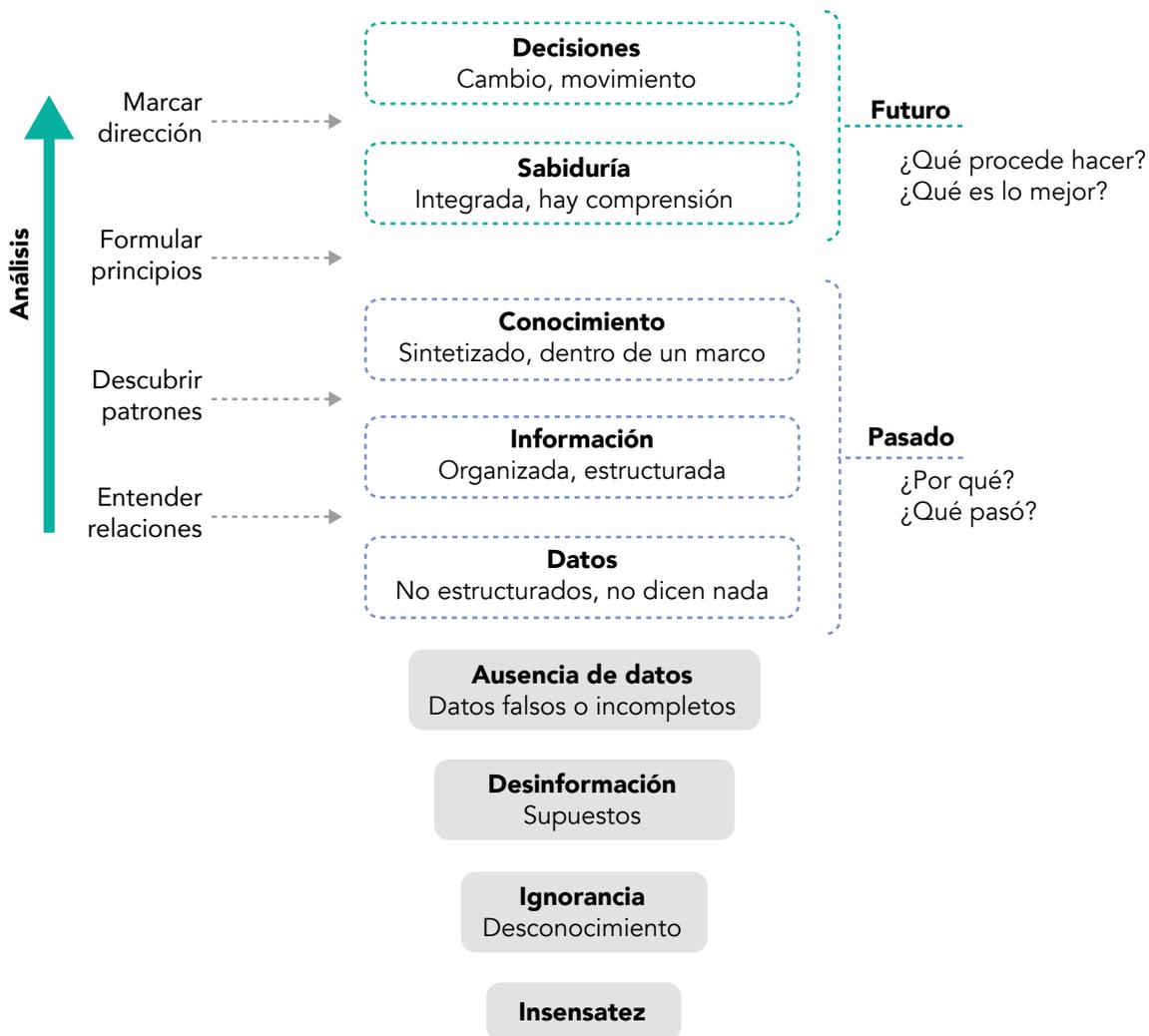
Si deseamos incidir en el proceso de aprendizaje para tener mejores resultados, no basta con diagnosticar y discutir los resultados, debemos preguntarnos por las condiciones y dinámicas del contexto.

---



Por “condiciones y contexto para el aprendizaje” entendemos el conjunto de características y dinámicas que hacen a cada escuela única: la configuración del equipo docente, su experiencia, formación y las relaciones interpersonales que se forjan en su interior; las dinámicas de colaboración o decisión; las relaciones con los grupos de padres de familia; las prácticas de liderazgo del director; la actitud de los alumnos frente a la escuela y a su propio aprendizaje; las expectativas y visión de los docentes sobre la misión de la escuela; la manera como se utilizan los espacios y recursos disponibles en el centro escolar; la influencia de la cultura y costumbres de la comunidad en la que se inserta, etcétera.

La combinación de estos elementos “no pedagógicos” resulta esencial e impacta, de forma directa o indirecta, en el proceso de aprendizaje de los alumnos, cuyo resultado siempre proviene de muchas causas; sin embargo, pocas veces se toman en cuenta tales aspectos de manera formal en la escuela.



Si deseamos incidir en el proceso de aprendizaje para tener mejores resultados, no basta con diagnosticar y discutir solamente los resultados; necesariamente debemos preguntarnos por estas condiciones y dinámicas del contexto para ponerlas sobre la mesa, junto con el resto de la información de logro educativo que se utiliza en el momento de realizar la planeación escolar. De esta forma, atendiendo aspectos que podrían considerarse “no pedagógicos”, la escuela se fortalece como una institución que va mejorando su funcionamiento para conseguir que, sistemáticamente, sus alumnos logren los mejores aprendizajes.

Indagar sobre los procesos y las dinámicas implica pasar de la constatación a la comprensión de un fenómeno, caminar del “¿qué pasó?” al “¿por qué paso?”. Solamente entendiendo las causas podemos valorar distintas opciones para decidir cuál será la mejor opción, y entonces establecer acciones



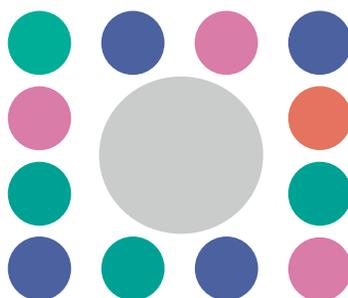
y estrategias. Muchas veces las escuelas son ricas en datos y pobres en comprensión del porqué de los mismos. Existe prisa por pasar de la gráfica de resultados a la estrategia para trabajarlos, y en el camino es fácil desviarse poco a poco de la causa de un rezago en lectura y terminar trabajando antologías de textos, que siendo buenas en sí mismas, no subsanan las lagunas de los alumnos para alcanzar el nivel de comprensión adecuado.

En los materiales del manual *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión* se ofrecen preguntas orientadas a identificar y describir las características de la escuela, herramientas para mapear las relaciones y dinámicas, y su impacto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, esquemas para decidir sobre las prioridades de la escuela y de qué forma abordarlas, así como un enfoque de planeación diseñado con el fin de mejorar continuamente a partir de establecer objetivos sobre los cambios que se quieren ver en la dinámica de la escuela y estrategias que abordan las causas de raíz de la misma. El resultado son rutas de mejora más específicas, las cuales atienden los puntos clave donde la escuela necesita aplicarse para crear condiciones más propicias al aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con esta forma de trabajar, los resultados de evaluaciones externas son el termómetro que identifica la brecha entre dónde estamos y dónde deberíamos estar en términos de los aprendizajes que la escuela tiene la misión de propiciar de manera sistemática; los resultados de la autoevaluación interna marcan el camino para cerrar esa brecha. De la mano, ambos enfoques de evaluación tienen el potencial de fortalecer verdaderamente la autonomía de gestión escolar. ■

## Autoevaluación y autonomía escolar

Principios y herramientas para la gestión



El manual *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión* se puede encontrar y descargar en su [micrositio](#), en la página del INEE. Ahí mismo hallarán materiales adicionales y videos de apoyo.

# Padres de familia: los grandes pilares del sistema educativo

Texto: ERICK JUÁREZ

Fotografía principal: JUAN CARLOS ANGULO.

Interiores: MARICELA MORENO



## ¿De qué depende el éxito de una escuela?, ¿qué factores son decisivos para lograr resultados relevantes?

Más que de la cantidad de recursos asignados, de la ubicación del plantel o del número de alumnos y profesores, los logros de una comunidad escolar dependen de la relación entre los actores involucrados: padres de familia, maestros, alumnos y autoridades educativas tienen que lograr una comunión para hacer que las cosas funcionen correctamente y alcanzar los objetivos planteados.

Un pilar fundamental del conjunto es la colaboración de tutores y padres de familia en la vida escolar. Esto va más allá de su asistencia a firma de calificaciones, festivales o cooperación en tareas de mantenimiento. Su participación debe ser integral y en constante comunicación con profesores, directivos, alumnos y otros padres de familia.

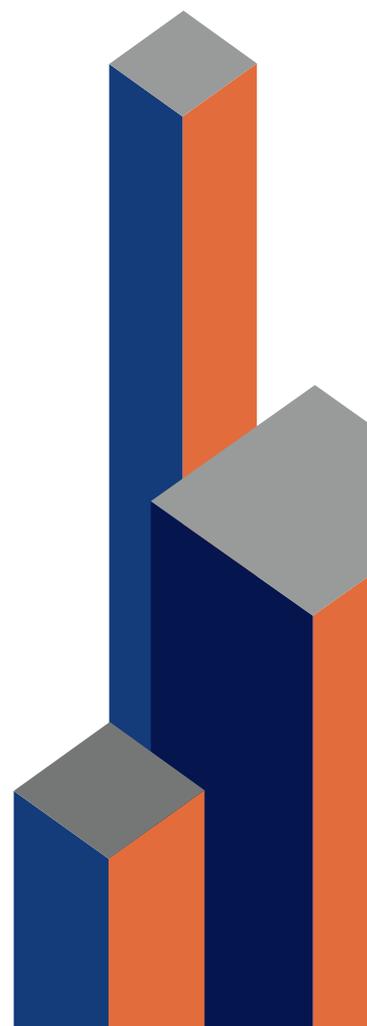
Diariamente padres, abuelos, tíos, hermanos, etcétera, acompañan a millones de niños a las escuelas del país, revisan sus tareas e intervienen, en mayor o menor medida, en las actividades que su educación les demanda. Sin embargo, para lograr que tanto la institución como los alumnos destaquen, se necesita un esfuerzo mayor. Los padres y tutores deben asumir compromisos reales y ser constantes para que se cumplan.

En México existen registros de casos sobresalientes en los cuales la participación de los padres ha mejorado el entorno y desarrollo de la escuela, a pesar de encontrarse ésta en un contexto adverso y complicado. Se trata de modelos a seguir para reproducirlos en otras comunidades educativas.

---

Los padres y tutores deben asumir compromisos reales y ser constantes para que alumnos e instituciones destaquen.

---



## Jardín de Niños Guadalupe Sandoval: la consolidación de grandes lectores

Los niños empiezan a conocer y a descubrir el mundo en que viven a partir del contacto con sus padres, en primera instancia, de la observación y el reconocimiento de su entorno y de su relación con las personas con quienes conviven. Aprenden de lo que ocurre diariamente en casa, de las actividades que ahí se realizan, de las actitudes y formas de trato que observan tanto entre los adultos como las que se manifiestan hacia ellos (Fuenlabrada, Moreno y Pérez, 2018).

El Jardín de Niños Guadalupe Sandoval se encuentra en la comunidad de Santa María Ahuacatitlán, al norte de Cuernavaca, Morelos. Parece a simple vista una escuela común; sin embargo, al descubrir sus entrañas, observamos que estudiantes y profesores tienen una cualidad admirable: su pasión y amor por la lectura.



Alumnas del Jardín de Niños Guadalupe Sandoval, comunidad Santa María Ahuacatitlán, Cuernavaca, Morelos.

A pesar de que son muy pequeños, los alumnos de este jardín de niños cultivan el amor por los libros y las historias. Su entusiasmo se despertó gracias al trabajo conjunto de padres, directivos y profesores.

Todos los miércoles, un grupo de padres de familia organiza en la escuela el préstamo de libros. Niños de cuatro, cinco o seis años se forman, ansiosos y exaltados, por tener entre sus manos una nueva aventura. “Es un trabajo que hemos realizado y fomentado desde casa”, señala Josefina Rosas, una de las madres, mientras registra un nuevo préstamo.

Cecilia Garduño Flores, mamá del pequeño Marcelino, quien cursa el tercer grado, opina que el involucramiento de los padres en la vida escolar es fundamental, pues representa uno de los grandes pilares en el desarrollo de los menores. “Estas tareas, que forman parte de su desarrollo, son importantes tanto para ellos como para nosotros, [ya que también] los padres aprendemos de sus profesores y podemos fortalecer estas actividades en casa”, añade.

Según su opinión, el desarrollo de un niño es mucho mejor cuando sus padres se involucran: existen grandes mejoras en su seguridad, en su expresión y se notan evidentemente más felices. Esto –indica– es muy importante en los primeros grados de escolaridad, dado que la formación inicial es la más trascendente de todas, aunque los padres de familia no pongan suficiente atención a ello.

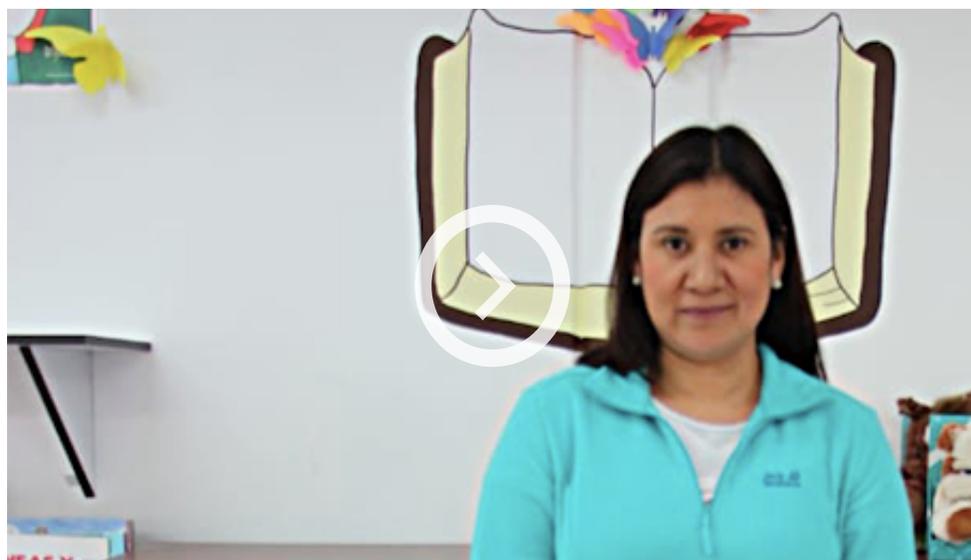


Cecilia Garduño, madre de familia del Jardín de Niños Guadalupe Sandoval, comunidad Santa María Ahuacatitlán, Cuernavaca, Morelos.



Por otra parte, Sinaí Álvarez Montiel, madre de América, piensa que la participación de los padres mejora notablemente el desarrollo integral de los menores, y que un niño que recibe poca atención tendrá, lamentablemente, un desarrollo pobre. “Yo estoy muy pendiente de las solicitudes de los profesores. Soy parte del comité de apoyo escolar. Dos días a la semana me encargo de la biblioteca y fomento a la lectura”, menciona.

Aunque cree que la relación entre padres, maestros y directivos es muy buena, y siempre se da en términos de respeto y confianza, sostiene que aún hay mucho por hacer en este aspecto, debido a que todavía son numerosos los padres que no entienden la importancia de su participación. “Uno de los principales retos es el tiempo y la disposición. Algunos padres trabajan o tienen muchas tareas en el hogar y consideran que el involucramiento escolar no es tan relevante. Mientras tanto, yo seguiré apoyando a la comunidad escolar. Mi hija se pone muy feliz de verme aquí”.



Itzel Luna, directora del turno matutino en el Jardín de Niños Guadalupe Sandoval, comunidad Santa María Ahuacatlán, Cuernavaca, Morelos.

Participar en la construcción del andamiaje educativo no sería posible sin una correcta comunicación y cooperación entre profesores y directivas: quienes comandan ambos turnos han realizado un trabajo de conexión interna y colaboración excepcional que ha llevado a este jardín de niños a tener mejores resultados que otros centros escolares. Itzel Luna y Wendy Ferrara Amaro –directoras de los turnos matutino y vespertino, respectivamente– han llevado a cabo un arduo trabajo conjunto para mejorar tanto las instalaciones de la escuela como la vida académica dentro de las aulas.

Según explican, lograr una coordinación eficaz y enlace entre ambos horarios ha ayudado a que padres de familia, profesores y demás autoridades educativas cooperen de forma eficaz bajo un mismo objetivo: mejorar las condiciones de desarrollo de los infantes.



Wendy Ferrara, directora del turno vespertino en el Jardín de Niños Guadalupe Sandoval, comunidad Santa María Ahuacatitlán, Cuernavaca, Morelos.

Desde su punto de vista, la participación de los padres es un pilar fundamental para la educación. De ellos no sólo reciben valiosa ayuda en las tareas de limpieza y mantenimiento o ayuda económica para conseguir el material del que carecen; su más importante labor es con los niños y consiste en inspirarlos, reforzar lo que se ve en las aulas y enseñarles que su formación es muy importante para su vida. “Por más que motivemos a los niños, les ayudemos e impulsemos, este trabajo no tendrá frutos si los padres no lo continúan”, afirma Itzel Luna, tomando en cuenta que la educación preescolar representa los cimientos para la vida escolar posterior. “Si en este periodo los padres no apoyan a sus hijos, los motivan y hacen responsables, tendrán muchos problemas más adelante”.

Aunque los planes y programas de estudio actuales incluyen la participación de los padres de familia en las actividades escolares, la entrevistada piensa que queda mucho por hacer al respecto, ya que deben existir campañas más efectivas para generar conciencia respecto a esta tarea y a su función.

El Jardín de Niños Guadalupe Sandoval ha sido reconocido a escala nacional por su programa de fomento a la lectura y biblioteca escolar. Es, sin duda, un nido de grandes lectores.



La Escuela Primaria Rural Federal Julián M. Castillo es un referente en la localidad; los profesores y directivos gozan de un trato de respeto y admiración por parte de toda la comunidad”.

## La escuela de Pencuyut: un faro de luz y esperanza

La Escuela Primaria Rural Federal Julián M. Castillo se encuentra en el poblado de Pencuyut, Tekax, a dos horas de Mérida, Yucatán.

Como la mayoría de las escuelas rurales, funciona como un referente en la localidad; los profesores y directivos gozan de un trato de respeto y admiración por parte de toda la comunidad.

Aunque a simple vista parece una escuela común, tiene una gran cualidad: sus alumnos destacan a escala nacional en las diversas pruebas, olimpiadas y concursos a los que asisten. Es realmente un oasis académico en medio de comunidades pobres e, infortunadamente, abandonadas.



Equipo de profesores de la escuela Primaria Rural Federal Julián M. Castillo, poblado de Pencuyut, Tekax, Yucatán.

Cuando acudimos de visita su director, Jorge Adrián Vargas, un profesor joven y entusiasta, nos muestra muy orgulloso el *muro de los honores*: una pared que exhibe recortes de diarios locales y nacionales, fotografías, diplomas y demás recuerdos de un amplio listado de alumnos sobresalientes. Ahí se aprecian las fotos de niños ganadores de olimpiadas y concursos, de alumnos recibiendo reconocimientos de manos de gobernadores y otras autoridades, incluso del expresidente Enrique Peña Nieto, así como elocuentes titulares de diarios: “Niña de quinto grado gana Olimpiada de Matemáticas” (*Yucatán Ahora*, 2013), “Ganan Olimpiada del Conocimiento” (*Caamal*, 2018) y “Niña destacada desde pequeña” (*Yucatán a la Mano*, 2017).

Si bien son producto de arduas horas de labor docente, estos logros les corresponden, principalmente, a los padres, menciona el director. “Aquí todos juegan un papel muy importante en el desarrollo académico de los niños: profesores, tutores, directivos y la comunidad en general está muy comprometida con las tareas”.

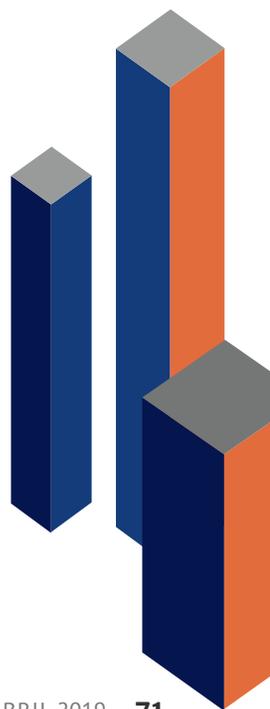


Jorge Adrián Vargas, director de la Escuela Primaria Rural Federal Julián M. Castillo, poblado de Pencuyut, Tekax, Yucatán.

El terreno de la escuela es muy pequeño, demasiado para su matrícula de 226 alumnos y una plantilla de doce personas. Sus viejas aulas fueron construidas hace más de medio siglo; hay además un par de salones acondicionados, todos atiborrados de niños, que en época de calor “parecen ser un infierno”.

“A pesar de que tenemos los mejores resultados, ninguna de las autoridades educativas municipales, estatales o federales nos han querido donar un terreno adjunto a la escuela, el cual ayudaría muchísimo no sólo a desahogar los salones y mejorar las condiciones de toda la comunidad, sino al propio desarrollo escolar”, sostiene Jorge Adrián Vargas.

No obstante esta situación, la escuela funciona perfectamente, lo cual no sería posible sin la colaboración de los padres. “Ellos nos acompañan y respaldan cuando solicitamos apoyo y exigimos que se mejoren las condiciones de la escuela. Gracias a su ayuda hemos logrado muchas cosas, podemos tener más materiales y servicios. Esto se ve reflejado en el desempeño de los niños”, añade el director. Cabe aclarar a este respecto que no ha sido necesario que los padres donen un solo peso: todo se ha conseguido gracias a la participación social.



Cuando llegamos a la escuela, era hora del receso. Sin embargo, no encontramos puertas cerradas como en muchos otros planteles, sino que descubrimos un espacio abierto a la comunidad. Siempre ha habido libre acceso, según atestiguan los padres de familia. Para ellos es normal involucrarse, llevarles comida a sus hijos e interactuar con los profesores. Algunas mamás comentan que pueden entrar, ver a sus hijos, ayudar a limpiar la escuela, mantener el plantel en orden y vigilar el trabajo de los profesores; todo sin interrumpir las clases o disminuir la autoridad de los maestros.



Dulce Chan, madre de familia de la Escuela Primaria Rural Federal Julián M. Castillo, poblado de Pencuyut, Tekax, Yucatán.

Esta escuela forma un pilar importante en la comunidad y, sin duda, los tutores son copartícipes conscientes de que si no se logra una alianza entre todos los actores educativos y se mejora la crianza en el hogar no se podría alcanzar lo que ya ha logrado la escuela.

“Los excelentes logros académicos y la larga lista de alumnos destacados no sólo es tarea de nosotros, los profesores, sino de los papás y de la comunidad involucrada y convencida de que sólo una buena educación puede sacar a este pueblo adelante”, dice la profesora Yolanda Parra, quien atiende el segundo grado, grupo B, de la escuela.

“Nosotros [—añade—] como profesores tenemos la obligación de darles las bases académicas a los alumnos, pero el verdadero trabajo está en casa, con los padres, quienes son los responsables de motivarlos y guiarlos en su camino al éxito”. Para ello, aclara, no es necesario que los padres o tutores tengan una formación académica especial; muchos ni siquiera saben leer y escribir,

pero están conscientes de que la educación de sus hijos es primordial y que únicamente por ese sendero los niños podrán obtener mejores condiciones de vida que las de ellos.



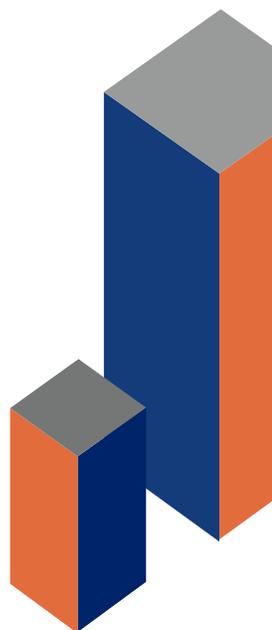
Debido a las condiciones de marginación y pobreza los padres de familia desconocen la importancia de la educación en el desarrollo de la sociedad”.



Yolanda Parra, profesora en la Escuela Primaria Rural Federal Julián M. Castillo, poblado de Pencuyut, Tekax, Yucatán.

Según la maestra Lourdes Acevedo, titular del quinto grado, aún hay un largo recorrido por andar, pues debido a las condiciones de marginación y pobreza que atraviesan esa y muchas otras comunidades de Yucatán, los padres de familia desconocen la importancia de la educación en el desarrollo de la sociedad, forzando a los niños y jóvenes a abandonar la escuela y a trabajar en el campo o en las fábricas. “Esto es una gran tarea y un obstáculo a vencer, sin embargo, vamos por buen camino. Es un trabajo en el que las autoridades, gobernadores y demás tomadores de decisiones deben participar, debido a que el tema de mejora y continuidad educativa es transversal”, concluye la entrevistada.

Mientras recorríamos la escuela, el receso terminó. Los niños, al menos la mayoría, dejaron una escuela limpia, sin basura. Entraron a sus salones de manera ordenada, entre risas y juegos, pero con respeto entre ellos. Al retomar de nuevo las clases ponían atención, entablaban diálogos con los profesores y cuidaban su espacio de trabajo.



## Educar: la tarea más difícil

“Nadie nos enseña a ser padres, muchas veces no sabemos qué es lo mejor para nuestros hijos, pero lo que hacemos es con todo nuestro amor”. Escuchamos estas palabras en cada una de las comunidades visitadas. Los padres y los tutores son cada día más conscientes de que las labores académicas no son responsabilidad exclusiva de los profesores o de un sistema educativo que, según parece, no tiene un rumbo fijo. Son esos millones de madres, padres, tíos, abuelos, hermanos, quienes han asumido el compromiso de mejorar nuestra sociedad por el camino de la educación de calidad.

Los padres y los tutores son cada vez más conscientes de que las labores académicas no son exclusivas de los profesores. Pero la tarea también depende de las autoridades: es necesario mejorar las condiciones de vida de los padres.

La tarea también depende de las autoridades. Para que los padres lleven a cabo de una manera adecuada sus tareas y refuercen su responsabilidad con niños y jóvenes es necesario mejorar las condiciones en las que viven: conseguir empleos mejor pagados, flexibilidad de tiempo, seguridad alimentaria y social, oportunidades de recreación, etcétera.

Sólo siendo conscientes de las necesidades de cada actor en el ámbito educativo y ayudando a que todos rindan mejores frutos podremos contar con nuevas generaciones comprometidas con su comunidad, medio ambiente y un mejor futuro para nuestra patria. ■

### Referencias

- CAAMAL, Julio César (2018). “Ganan Olimpiada del Conocimiento”. *Diario de Yucatán*, marzo 10 (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2TMPwEs>>.
- FUENLABRADA, Irma; Eva Moreno y Rosa Pérez (2018). *Libro para las familias*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- YUCATÁN AHORA (2013). “Niña de quinto grado gana Olimpiada de Matemáticas”. *Yucatán Ahora*, octubre 28 (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2ALCEY5>>.
- YUCATÁN A LA MANO (2017). “Niña destacada desde pequeña”. *Yucatán a la Mano*, marzo 28 (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2Fr65Tj>>.



# Recomendaciones para el sistema educativo

Publicaciones INEE



Alumnas de la Escuela Secundaria Técnica Zona 19, Coatzacoalcos, Veracruz.

# Enseñanza con **PLANEA**

Texto y fotografías: TSUT TSUY TAMAYO

**Aprovechar los resultados de las evaluaciones de aprendizaje en Matemáticas para enseñar la materia de manera lúdica es el reto que se ha planteado la autora del presente artículo, donde comparte su experiencia con los lectores de *Red*, consciente de “lo importante que es el acompañamiento entre pares”.**

## Introducción

Muchas veces, como docentes pensamos que una vez que se den a conocer los resultados de las evaluaciones que integran el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) tendremos mayor carga laboral, porque deberemos mejorar los niveles de logro. Quizá por eso mismo nos rehusamos a analizarlos y justificamos nuestra actitud con diversos argumentos: es una pérdida de tiempo, no tienen relación con nuestro programa de estudios, quien elaboró el examen no sabe lo que es impartir clases, van a cambiar el programa de estudios, entre otras suposiciones erróneas.

Lo anterior es comprensible dada la desinformación y la gran carga laboral, que no sólo abarca el aula sino también las labores administrativas que muchos docentes deben realizar. Además, no en todas las escuelas se presentan los resultados de PLANEA y mucho menos se analizan para implementar un plan de trabajo. Por ello, en la mayoría de los casos, el docente se queda solo con toda la responsabilidad, a pesar de que las pruebas arrojan información valiosa no únicamente para maestras y maestros sino también para las autoridades educativas y la sociedad en general.

Lejos de buscar culpables y esperar a que otros resuelvan nuestros problemas, muchos docentes estamos comprometidos con nuestros alumnos, razón por la cual buscamos la manera de mejorar sus niveles de logro, algunos con el apoyo de los padres de familia.

La curiosidad me llevó a estudiar los resultados de PLANEA, ya que si bien es interesante conocer cuántos alumnos hay en cada nivel de logro, para mí resulta mucho más importante, en mi calidad de maestra de Matemáticas, conocer específicamente los temas en los que necesito apoyar más a mis alumnos, pues obviamente no fue suficiente mi trabajo en clase.

Esa información la encontré hace algunos años en una base de datos de PLANEA, en la página electrónica del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y fue como hallar un tesoro. Conviene mencionar que en la

---

Muchos docentes estamos comprometidos con nuestros alumnos, razón por la cual buscamos la manera de mejorar sus niveles de logro.

---

actualidad ya se incluyen en los reportes escolares los contenidos curriculares a los que alude cada nivel de logro.



**Bases de datos Planea**

- Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Sexto Grado de primaria, ciclo escolar 2017-2018
- Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Tercer grado de Secundaria, ciclo escolar 2016-2017
- Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Último grado de Educación Media Superior, ciclo escolar 2016-2017
- Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Sexto grado de primaria y Tercer grado de secundaria, ciclo escolar 2014-2015.

- Documento Rector
- Modalidades de las pruebas
- Resultados Nacionales de Planea Educación Básica 2015
- Resultados Nacionales de Planea Educación Media Superior 2017
- Resultados Nacionales de Planea Secundaria 2017
- Resultados Nacionales de Planea Primaria 2018

Base de datos PLANEA.

Fuente: <https://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>.

La forma como empecé a utilizar la información que genera PLANEA fue la siguiente:

- Elaboré una tabla con los temas y el porcentaje de alumnos que contestó correctamente.
- Organicé los temas de menor a mayor porcentaje, para priorizarlos durante el ciclo escolar.
- Identifiqué a qué grado escolar correspondían los temas, con el propósito de saber en cuál se necesitaba más apoyo.
- Busqué la relación entre los temas, ya que algunos se estudian en los tres grados de secundaria.
- Busqué las posibles causas o dificultades que obstaculizaban el logro del aprendizaje.



La profesora Tsut Tsuy Tamayo con su grupo de alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Zona 19, Coatzacoalcos, Veracruz.

Como docente de secundaria, también consulto los resultados de PLANEA para sexto de primaria, dado que el primer grado de secundaria es muy similar, por lo que me corresponderá reafirmar todos los temas que contempla la prueba, que son de suma importancia para lograr los aprendizajes en los siguientes grados.

Por ejemplo, los resultados de PLANEA en sexto de primaria nos dicen que sólo 18% de los alumnos resuelve problemas que requieren operaciones básicas con números naturales (INEE, 2018a); esto para mí fue una alerta, ya que al llegar a primero de secundaria mis alumnos quizás tengan dificultades con la división. Por lo tanto, si en la evaluación diagnóstica corroboro esta información y detecto que a los niños se les dificulta la división o de plano no saben hacerla, la prioridad será enseñárselas, de otro modo es como sentarse a esperar que fracasen en diversos temas. Y es que en secundaria, si un niño no sabe dividir, no podrá hacer una regla de tres, lo cual reducirá sus opciones para resolver problemas de proporcionalidad directa, porcentajes, escalas, semejanza y el teorema de Tales, por mencionar algunos.

---

Los resultados de PLANEA en sexto de primaria nos dicen que sólo 18% de los alumnos resuelve problemas que requieren operaciones básicas con números naturales.

---

Entre más formas se empleen para que una persona aprenda una nueva información es más probable que ese aprendizaje se codifique en la memoria a largo plazo.



Aspecto de una actividad lúdica llevada a cabo en la Escuela Secundaria Técnica Zona 19, Coatzacoalcos, Veracruz.

Una vez identificados los temas que necesito reforzar, los trato a través de diversas actividades, ya que de acuerdo con estudios neurocientíficos (Schwartz, 2016), cuando una persona aprende algo forma una conexión entre dos neuronas que previamente no estaban conectadas, y si la conexión es débil, este nuevo aprendizaje podrá olvidarse fácilmente, pero entre más formas se empleen para que la persona aprenda la información, la conexión se fortalecerá y será más probable que se codifique en la memoria a largo plazo. Así pues, para reforzar su red neural el alumno debe practicar diversas formas de visualizar y resolver un mismo problema.

Por otra parte, cuando el estudiante se involucra emocionalmente en su aprendizaje o lo encuentra motivante, la dopamina ayudará a fortificar la red neuronal. Para lograr esto, utilizo el juego, porque así los niños pueden aprender sin darse cuenta, prescindiendo del estrés o la ansiedad comunes en Matemáticas. La prioridad es divertirse, pero no se trata únicamente de dar juegos a nuestros alumnos, sino de propiciar la interacción tanto con sus

compañeros como con el docente, a través de la cual los niños aprenden. Es decir, debes guiar el juego hacia el fin que deseas obtener.

Cuando abordo el tema “ecuaciones” llevo a cabo estas actividades:

- Les enseño cuál es el lenguaje algebraico.
- Hacemos un memorama sobre el lenguaje algebraico.
- Formulamos adivinanzas matemáticas (que en realidad son ecuaciones).
- Les enseño el método de la balanza.
- Les enseño las reglas para despejar.
- Analizamos ejercicios resueltos para identificar si hay o no algún error, y su causa.
- Les pido que realicen un juego inventando su propia ecuación, separando los términos en fichas y buscando posibles errores.

Si observas frustración o ansiedad en tus alumnos, implementa un juego y conversa con ellos. El error es normal, es parte del aprendizaje, y dominar un tema lleva tiempo y práctica; sólo se necesitan esfuerzo y disposición.

Otra actividad útil es informar a los alumnos los resultados de PLANEA, con la fórmula “¿Sabías que...?” o similar, y pedir a los alumnos que a su vez informen a otros niños algún resultado de la evaluación; por ejemplo: “¿Sabías que sólo 48% de los alumnos resuelve problemas que impliquen el planteamiento y la solución de ecuaciones de primer grado?”, y luego proceder a plantear alguna adivinanza matemática o solicitar que resuelvan una ecuación. Sin embargo, para que ellos puedan preguntar necesitan conocer el tema, ya que si el entrevistado no sabe resolver ecuaciones deberán demostrarle cómo se hace, lo cual genera mayor interés y compromiso con las explicaciones de clase.

$$3x + 2 = 11$$

Below the equation, there are three symbols: a yellow plus sign (+), a yellow equals sign (=), and a yellow minus sign (-). A green curved arrow points from the plus sign to the minus sign. A yellow curved arrow points from the circled '+2' to the right.

Matemáticas Tamayo: Ecuaciones de primer grado.  
Fuente: <https://youtu.be/UF-uSdb1jI>.

Finalmente, recuerda que no sólo se trata de conocer los resultados de PLANEA, sino de ser analítico. Nosotros, como docentes, podemos mejorar estos resultados: estamos en las aulas con los alumnos y somos capaces de encontrar las causas y proporcionar soluciones; ello no implicará que tengas más trabajo: se trata de información que puedes obtener a través de la observación, al calificar exámenes, al revisar tareas y al preguntar procedimientos a tus alumnos. Únicamente toma nota. Algunos temas simplemente olvidamos verlos, porque los consideramos muy sencillos y los dejamos al final.

No te preocupes porque cambie el programa de estudios; tal como menciona el [Documento rector de Planea](#), los aprendizajes que evalúa “se espera que prevalezcan en el currículo más allá de las modificaciones que éste suele tener a lo largo del tiempo” (INEE, 2018b).

Este año ámate a jugar e instrumentar nuevas actividades, y no temas desperdiciar tiempo: entre más formas de abordar un tema pongas en práctica, tus alumnos desarrollarán mayores conexiones neuronales que les permitirán recordar lo aprendido cuando tengan la necesidad de aplicarlo.

¡Diviértete enseñando! ■

## Bibliografía

---

- (INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018a). PLANEA Resultados nacionales 2018. Sexto de primaria (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2sKN0TC>>.
- (INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Documento rector*. Ciudad de México: INEE. Disponible en: <<https://bit.ly/2WOB29x>>.
- SCHWARTZ, Katrina (2016). *What Neuroscience Can Tell Us About Making Fractions Stick. MindShift*, noviembre 21 de 2016 (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2CHBWv5>>.

Guía práctica para que el docente mejore su práctica profesional mediante un ejercicio autocrítico que abonará a su formación continua y lo acercará al cumplimiento de sus propósitos educativos

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE  
PARA EDUCACIÓN PRIMARIA  
Guía práctica



Materiales  
para docentes

INEE  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
MEXICO



Materiales  
para docentes

INEE  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
MEXICO

Publicaciones INEE

# Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación básica

OXANA PÉREZ BRAVO



En las fotos: alumnos de la Escuela Primaria de Tekax, Yucatán.

**Cuando incursioné en la enseñanza de Historia en educación básica reaparecieron ante mí preguntas cuyas respuestas parecen obvias, pero que vale la pena plantearse de tanto en tanto y repensar con detenimiento: ¿Para qué enseñar historia en primaria, secundaria y educación media superior?, ¿qué se espera del aprendizaje de los alumnos en estos niveles educativos?, ¿por qué niños y adolescentes deben aprender historia de México y del mundo?**



¿Para qué enseñar historia? La respuesta que da cada docente a esta pregunta orienta su quehacer.

**S**eguramente ya cruzaron por tu cabeza una o varias de las siguientes respuestas: “para comprender el presente”; “un pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla”; “es parte de la formación de la identidad”; “en realidad, se enseña la visión de los vencedores o la historia que le sirve al poder; no se enseña la verdadera historia”; “da sentido de pertenencia”. Si el lector fue de quienes sufrieron con esta asignatura, tal vez pensó: “¿siguen atormentando a los niños con cuestionarios interminables de información sin sentido?, ¿todavía tienen que hacer resúmenes de libros aburridos?, ¿alguien recordará todavía los nombres de los emperadores mexicas o de los presidentes de México?”, etcétera.

---

La historia es una asignatura importante y, por ello, debe formar parte del currículo, aunque no haya acuerdos ni en los *porqué* ni en los *para qué* en los cuales funda su importancia.

---

Como docente, a las interrogantes iniciales rápidamente se sumaron otras: ¿cuál es la mejor manera de enseñar y aprender Historia?, ¿cómo hacer interesante el pasado a estudiantes y maestros?, ¿cuál es el papel de la memoria en su aprendizaje?, ¿a qué edad se comprenden conceptos tan complejos como tiempo, duración, multicausalidad?, ¿cuál es el aporte formativo de la asignatura Historia en la educación básica? Para estos cuestionamientos no existen tantas respuestas como para los primeros. Sin embargo, el consenso es que se trata de una asignatura *importante* y, por ello, debe formar parte del currículo, aunque no haya acuerdos ni en los *porqué* ni en los *para qué* en los cuales funda su importancia y sean pocos los estudios pensados para orientar los *cómo* de su enseñanza y aprendizaje.

Con el tiempo me he dado cuenta de que no hay una respuesta única para estas preguntas, pero considero necesario que quienes estamos involucrados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia en estos niveles educativos busquemos respuestas consensuadas para darle sentido y dirección al trabajo que realizamos *en* el aula o *para* lo que sucede en ella entre maestros, estudiantes y el pasado de nuestro país y del mundo. A continuación comparto algunos aspectos puntuales de lo que he aprendido al respecto al elaborar materiales, talleres y cursos de historia para docentes y estudiantes de educación básica. No se trata de un texto exhaustivo, sino de una síntesis sobre dos aspectos que, según he observado, han significado un cambio en la forma como se enseña y aprende Historia en este trayecto formativo.

## ¿La historia forma o informa?

Entre los *porqué* enseñar historia en educación básica que comparto se encuentra comprender el presente. Sin duda, conocer el pasado nos permite entender mejor la realidad que vivimos. En el nivel de comprensión que alcancemos intervienen la cantidad de conocimientos que poseamos y seamos capaces de adquirir sobre el pasado y el presente, tanto como nuestras habilidades para generar nuevos saberes. Ambos, a su vez, se relacionan con nuestra edad y formación.





La correcta enseñanza de la historia se basa en un equilibrio entre la formación y la información recibida por los alumnos.

Cuando hablamos de educación básica debemos recordar que es donde inician los procesos de adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, a la larga, posibilitarán que los estudiantes comprendan su presente a partir del pasado de manera cada vez más autónoma. Es decir, se trata de niveles en los que lo informativo y lo formativo deben tener una correspondencia con el estadio de desarrollo de los niños y en los que ambos desempeñan un papel igualmente importante. Por tanto, no cabe esperar que en esta etapa los alumnos adquieran la mayor cantidad posible de información histórica, es decir, que *se aprendan* la historia nacional y mundial desde la Antigüedad hasta nuestros días. En vez de ello, se debe esperar que aprendan a convertir información histórica en conocimientos de creciente complejidad, lo cual implica crear un buen equilibrio entre la formación y la información que reciben los estudiantes de primaria, secundaria y media superior en esta asignatura.



La comprensión de un hecho histórico supone un vocabulario y ciertas habilidades que la hacen posible.

Desde la educación primaria hasta la media superior es preciso realizar un trabajo constante con las unidades de medida de tiempo y con términos y conceptos propios de la disciplina.

En libros de texto, cursos y talleres, el trabajo con docentes y estudiantes ha mostrado que es necesario generar dicho equilibrio clase a clase, de manera constante y gradual. A continuación, se describen dos de los aspectos formativos que permiten crear un balance con la información sobre la historia de México y del mundo que se ha establecido en el currículo de este trayecto educativo: un vocabulario y un conjunto de habilidades básicas.

### Un vocabulario compartido

La experiencia muestra que desde la educación primaria hasta la media superior es preciso realizar un trabajo constante con las unidades de medida de tiempo y con términos y conceptos propios de la disciplina, a fin de compartir con los alumnos un vocabulario que les permita aprender sobre el pasado. En cuanto a las primeras, es recomendable el uso constante de años, lustros, décadas, siglos, milenios y eras, así como de la correspondencia entre los años expresados

con números arábigos y los siglos, con romanos. ¿Cuántas veces no hemos visto que estudiantes de bachillerato no logran decir si 1789 corresponde al siglo XVII o al XVIII?, ¿cuántos aseguran que la segunda década del siglo XX corresponde a los años veinte?

En cuanto a los términos propios de la disciplina, se han logrado avances en el aprendizaje cuando se comparten los significados de hecho (suceso), proceso y periodo. Si los alumnos no logran distinguir cada uno de estos conceptos, cualquier relato histórico puede convertirse en un discurso de nombres, fechas y datos sin sentido. La diferenciación entre proceso y periodo es de particular importancia, pues en ocasiones los estudiantes, incluso los de licenciatura, muestran dificultades para argumentar si la Revolución mexicana es uno, otro o ambos. Ello se agudiza cuando se utilizan sin distinción u orden palabras como era (la era de los descubrimientos), época (del cine de oro mexicano) o edad (moderna).

También es importante un trabajo constante con términos y conceptos que permiten la ubicación de un suceso en el tiempo. ¿Cómo puede comprenderse un relato histórico si se desconoce el significado de *antes*, *después*, *durante*, *mientras*, *al mismo tiempo*, *todavía*, *aún*, *hasta*, *desde*, *constante*, *frecuente*, *antiguo*, *enseguida*, *ocasional* y *reciente*, por citar los términos más comunes? Es significativa la cantidad de problemas de comprensión que se suscitan cuando los alumnos desconocen el significado de tales términos.<sup>1</sup> Los estudios y la experiencia de los docentes muestran que no debe darse por sentado que los estudiantes comprenden el significado de frases como: “Antiguamente, los purépechas utilizaban la madera para la elaboración de juguetes”, pues para un niño de diez años, *antiguamente* es tan indeterminado y ambiguo que puede no decirle nada acerca de la ubicación temporal de lo descrito. En atención a la edad y la vivencia respecto al paso del tiempo de los alumnos de primaria (máximo doce años), secundaria (quince) y media superior (dieciocho), es necesario cuestionarse qué entenderán cuando se dice “hace muchos años” o “en décadas recientes”.

La falta de constancia en la creación de un vocabulario común genera que muchos intentos por combatir la memorización fallen, pues estos conceptos permiten a los estudiantes traducir información sobre el pasado en conocimiento

---

<sup>1</sup> Como muestra de estos problemas se pueden consultar varias tesis del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), donde los libros de texto de Historia han sido objeto de estudio del área de lengua. La investigación demostró que cuando un alumno no comprende términos como los señalados todo el discurso histórico pierde su sentido original.

histórico. Pero cuando ello no ocurre y no son capaces de diferenciar un hecho de un proceso, ni de saber cuándo ocurrió, si fue o no simultáneo con otro o cuánto duró, sólo queda memorizar datos, entre los que no es posible establecer conexiones. Por supuesto, el vocabulario debe ir acompañado de otras habilidades para identificar, relacionar, vincular, analizar e incluso explicar el pasado.

## Habilidades para el manejo de información histórica

En el trayecto de la educación obligatoria, el aprendizaje de la historia adquiere sentido para los alumnos cuando, en vez de solicitarles que recuerden datos, se les pide que identifiquen, relacionen, clasifiquen, comparen y analicen información histórica, y cuando se les dan los elementos para que elaboren y expongan sus conclusiones. ¿Cuáles son estas habilidades? Las que se consideran básicas se relacionan con la ubicación temporal y espacial, la duración, la simultaneidad, la causalidad, los cambios y las continuidades o permanencias, y la relación entre el pasado y el presente.

Establecer y utilizar las secuencias, sea como cronologías, líneas del tiempo o croquis y mapas, es lo que permite afinar las ubicaciones temporal y espacial. Es indispensable que los alumnos identifiquen por sí mismos cuándo y dónde ocurren los hechos y procesos que estudian, pues sólo enunciarlo esperando que lo recuerden como información importante es una de las estrategias que conduce a la memorización. De manera gradual, pero constante, los estudiantes deben ubicar por propia cuenta la temporalidad y la espacialidad, utilizando recursos elaborados por ellos mismos.

Reconocer cuándo dos hechos, procesos o periodos son simultáneos y si existe o no relación entre ellos, es una de las habilidades necesarias para el manejo de la información histórica que amplía la perspectiva del orden cronológico y le da un sentido distinto a la temporalidad. La posibilidad de vincular, comparar, analizar o simplemente identificar lo que sucede al mismo tiempo en diferentes espacios también aporta un nuevo sentido a la información. Lo deseable es que, conforme avancen en los grados y niveles de la educación básica, los estudiantes logren explicar por qué en dos espacios ocurren procesos simultáneos.

También vinculada con el tiempo, la habilidad de establecer y valorar la duración de procesos o periodos permite a los alumnos identificar, primero, y posteriormente explicar estos conceptos, lo cual les aporta una perspectiva



Lo importante es comprender, no memorizar.

diferente de lo que estudian. En este caso, identificar, comparar y relacionar la duración de procesos y de periodos deberían ser actividades constantes, integradas tanto a los materiales educativos como a las actividades en clase; convendría igualmente complementarlas con la información que permita a los estudiantes desde describir hasta explicar semejanzas y diferencias.

La causalidad o multicausalidad –como se denomina para enfatizar lo complejo de esta habilidad– requiere que los alumnos establezcan secuencias lógicas que vinculen información que antecede a ciertos hechos, de los que surgen éstos como consecuencia. Sin duda, se trata de la habilidad que más se ha trabajado en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Desafortunadamente, esta labor se ha concentrado en *listas* de causas y consecuencias que los alumnos suelen memorizar. La causalidad abordada de esta manera no ha dado resultados que contribuyan a la comprensión del pasado, sin importar si se trata de una o de múltiples causas y consecuencias.

---

Las listas de causas y consecuencias que los alumnos suelen memorizar al estudiar historia no han contribuido a la comprensión del pasado.

---

El aprendizaje debe favorecer que los alumnos identifiquen, clasifiquen, comparen, analicen y relacionen no sólo por sí mismos, sino como parte de la generación de descripciones y explicaciones de los procesos en cuestión. Esta habilidad debe y puede enriquecerse con las demás a fin de que los alumnos también valoren, por ejemplo, la duración de causas y de consecuencias o si todas ocurrieron en el mismo lugar y al mismo tiempo.

Si bien la historia da cuenta de los cambios, no todo lo que sucede en el pasado es transformación. Las continuidades o permanencias ayudan a comprender, por ejemplo, la generación de una cultura o de una identidad. Entender el pasado y el presente exige la capacidad de ubicar temporal y espacialmente, de saber si existe o no simultaneidad, de conocer las duraciones y sus características, y las múltiples causas y consecuencias de lo que cambia y de lo que permanece desde un determinado momento hasta otro.

Después de los cursos establecidos en la educación básica de Historia de México, los alumnos deberían ser capaces de explicar las permanencias que nos caracterizan como nación, así como los cambios que han marcado nuestra historia. Al menos, deberían poder identificarlos con claridad.

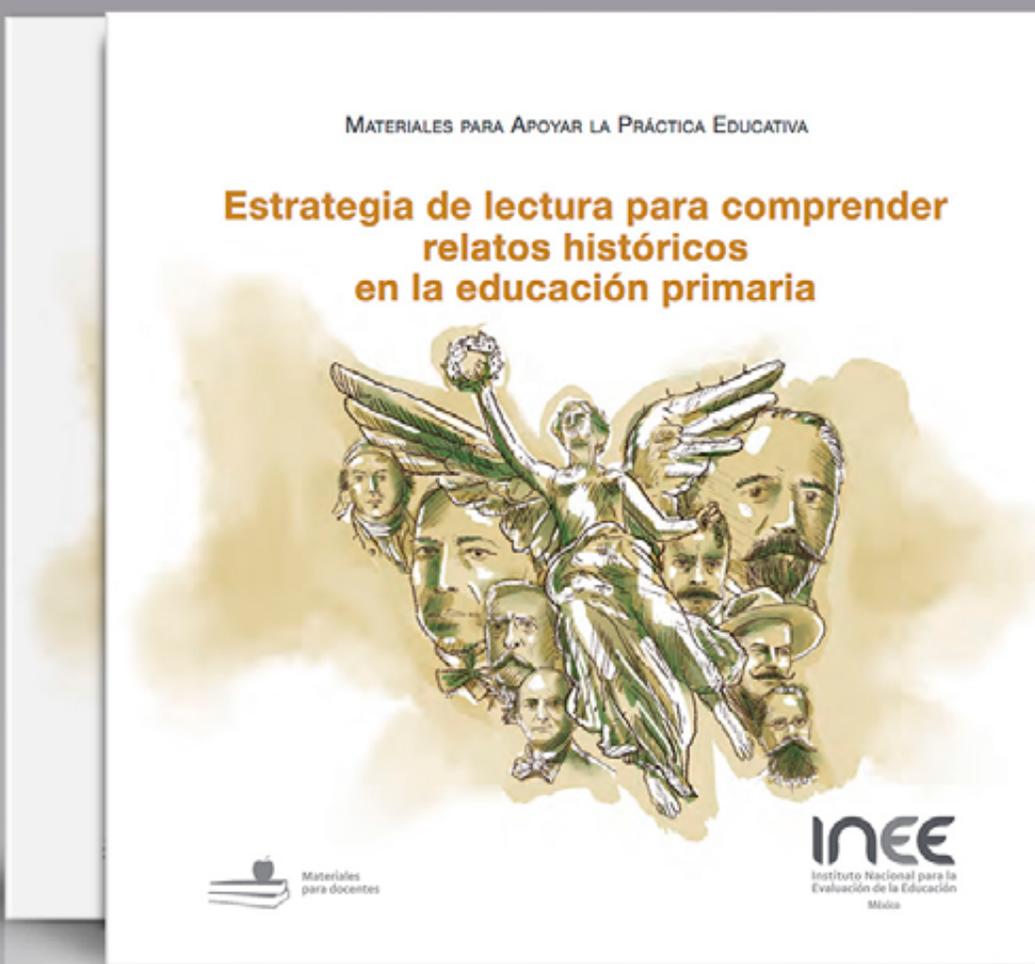
Sin las habilidades sucintamente descritas no es posible que los estudiantes establezcan relaciones entre el pasado y el presente, ni que expliquen su realidad a partir del conocimiento histórico. Aún menos el resto de los *porqué* y *para qué* atribuidos a esta asignatura en la educación básica.

La enseñanza de la historia debe propiciar una forma de pensar y comprender nuestra realidad diversa, compleja y cambiante. Actualmente se acepta que el papel de la escuela consiste en impulsar el *aprender a aprender* y la Historia forma parte de este propósito.

En función de ello, es preciso considerar con mayor seriedad los aspectos formativos de esta asignatura, a fin de darle sentido y dirección como partícipes de la formación de los estudiantes entre primaria y media superior; la meta es que las y los alumnos sean capaces de aprender por sí mismos todo lo que les sirva para alcanzar su pleno desarrollo.

El mundo en el que se desarrollan los estudiantes de educación básica no es el mismo que enfrentarán cuando sean adultos: habrá cambios en la tecnología, el clima, el conocimiento y en sus oportunidades de desarrollo. Esto valida volver a preguntarse: ¿qué necesitan aprender del pasado?, ¿qué papel debe desempeñar el aprendizaje de la historia en su presente y en su futuro? ■

# Opciones creativas para apoyar la lectura y la comprensión de textos históricos



Publicaciones INEE

# Baúl de sorpresas

## Recursos para la enseñanza de la historia

VERÓNICA GARDUÑO

La historia es una disciplina fascinante; sin embargo, al estudiarla en primaria o secundaria los estudiantes pueden sentirse abrumados por la cantidad de fechas, personajes y lugares.

Al no estar familiarizados con los eventos, es muy fácil que tus alumnos se pierdan en un mar de datos. Para que ello no ocurra, te sugerimos algunos recursos que puedes incluir en tu clase.

La historia se encarga de estudiar la transformación de la sociedad y la experiencia humana a lo largo del tiempo, así como de comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano analizando los procesos económicos, políticos, sociales y culturales.

### ¿Y dónde está Juárez?



Los estudiantes de historia adoptarán el papel de un detective que sigue los pasos de Benito Juárez, uno de los personajes más relevantes en la historia de nuestro país. Creado por la UNAM, el juego interactivo se sitúa en 1866, cuando el presidente Juárez tuvo que abandonar la sede gubernamental ante la persecución de franceses y conservadores. El jugador debe reconstruir el entorno sociopolítico para averiguar su paradero, valiéndose de pistas, libreta de notas y un glosario con información histórica.



## Instituto Nacional de Antropología e Historia



El INAH dedica a los niños un apartado especial en su página web, donde podrás encontrar sencillos juegos acerca de personajes históricos. Colorear dibujos o buscar palabras en la sopa de letras son sólo algunas actividades que mantendrán ocupados a tus estudiantes.

## Diez consejos para enseñar historia



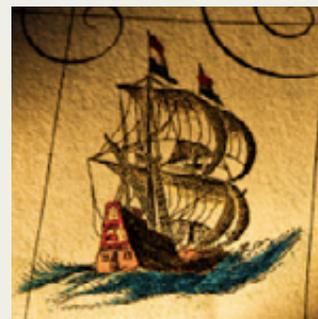
El blog *Cosas de educación* pone al alcance de los docentes diez consejos prácticos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Una de las ideas es diversificar el modo de abordarla: resúmenes, métodos de preguntas y proyección de películas, entre otras actividades, se convierten en valiosas sugerencias cuando responden a un objetivo específico y encuentran su sitio en la estructura del curso.

## Detectives mx



Creada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, esta página está disponible para los sistemas operativos iOS y Android. Sus usuarios pueden viajar a través del tiempo para descubrir a los personajes, sitios y acontecimientos más sobresalientes de la historia de México. En una carrera contra reloj, los jugadores tienen que demostrar sus conocimientos sobre el tema.

## Historia del mundo



Se trata de una aplicación desarrollada para el sistema Android, que consiste en un viaje por los temas y acontecimientos más importantes en la historia de la humanidad. Eventos, lugares y personajes fueron reunidos por los creadores de esta APP, que tiene la ventaja de no requerir conexión a internet para funcionar.

## El cristal con que se mira



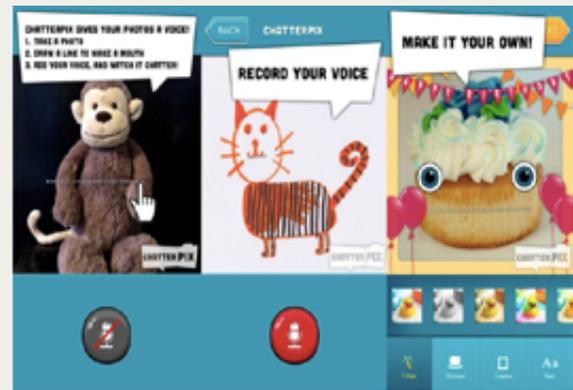
Desarrollada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), esta página ayuda a los estudiantes a comprender que una persona o un suceso histórico pueden ser observados desde diferentes perspectivas. De este modo, los usuarios se sensibilizan respecto a la complejidad de la historia y entienden que los hechos suelen ser interpretados según “el cristal con que se mira”.

## Historia en imágenes



Ofrece a sus usuarios un vasto acervo de fotografías que abarcan eventos históricos de todo el mundo. La alta calidad de las imágenes nos da la oportunidad de observar todos los detalles y, en algunos casos, cambiar el fondo. La aplicación permite compartir las reproducciones a través de varias redes sociales.

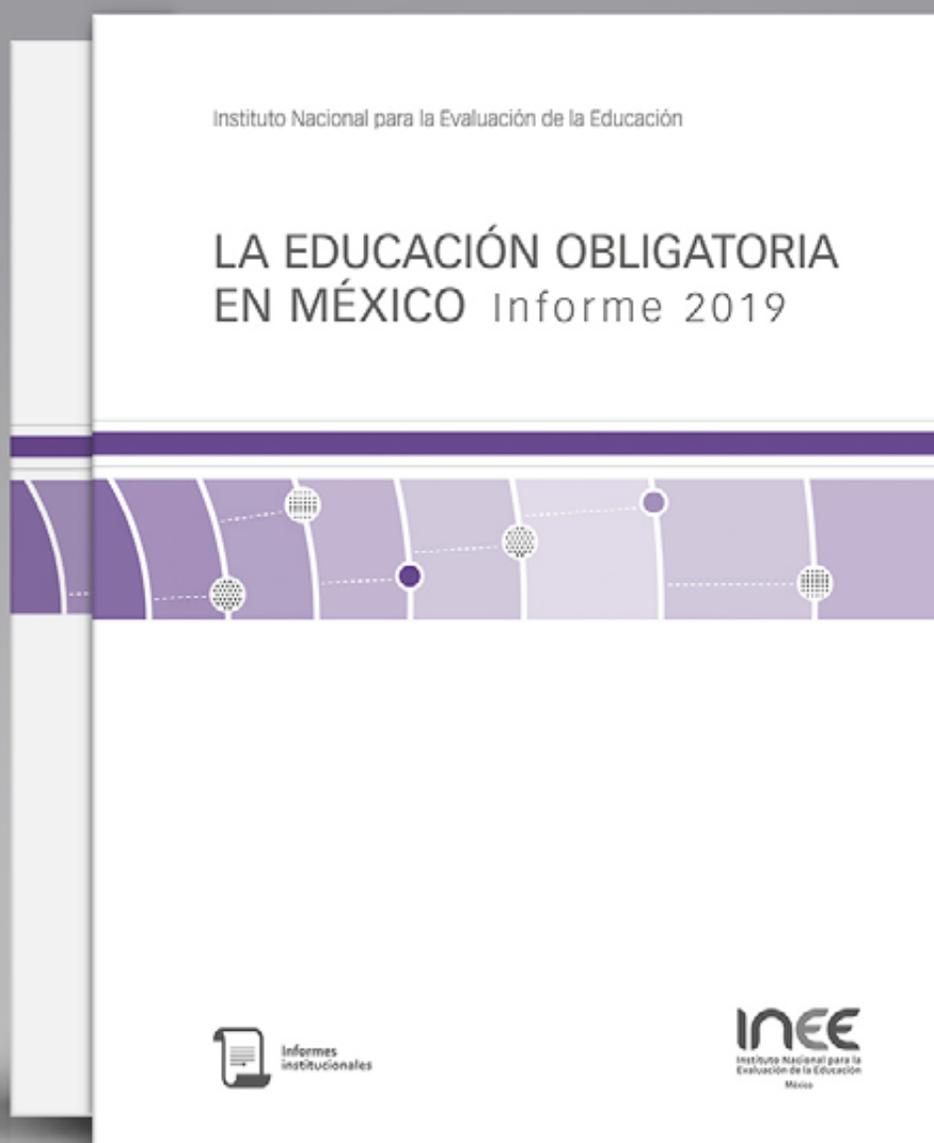
## Diez App para crear contenidos



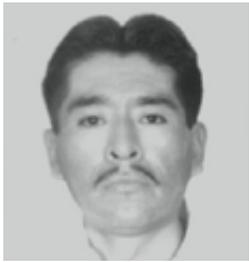
Si tienes la idea de que tus alumnos se acerquen a los personajes históricos a través de la reconstrucción de algunos sucesos de su vida, o bien de imaginar o evocar situaciones históricas, te conviene revisar el listado de APP para generar contenidos que ofrece el periódico *El País*. Crear historias, realizar videos e interactuar en una red social protegida son algunas de las opciones ofrecidas. ■



Desde una perspectiva de derechos humanos, este volumen da cuenta del estado que guarda el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos, y se centra en los resultados de las evaluaciones que el INEE ha llevado a cabo, de 2003 a 2018, para construir evidencia útil para el diseño de políticas públicas.



# Colaboradores



## Fausto Aguilar Domínguez

Es originario del estado de Puebla. Hablante y promotor de las lenguas ngiwa y náhuatl. Profesor de Lengua y Cultura Náhuatl en el Instituto de Educación Media Superior (IEMSDF). Colabora como traductor y tallerista en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Premio Nacional a la Juventud Indígena 2001, en el ramo Preservación y Desarrollo Cultural.



## Cecilia Galas

Es licenciada en Educación y Desarrollo por la Universidad Anáhuac y maestra en Política Educativa Internacional por la Universidad de Harvard. Ha trabajado como tutora y profesora en los niveles de media superior y superior, y ha facilitado talleres sobre educación para la ciudadanía y autoevaluación con directores, supervisores, docentes y estudiantes de escuelas normales. Desde 2013 trabaja en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Actualmente es parte del equipo asesor de la Junta de Gobierno, donde coordina un proyecto de investigación sobre metodologías de autoevaluación y uso de resultados de las evaluaciones en escuelas.



## Verónica Garduño González

Egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (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

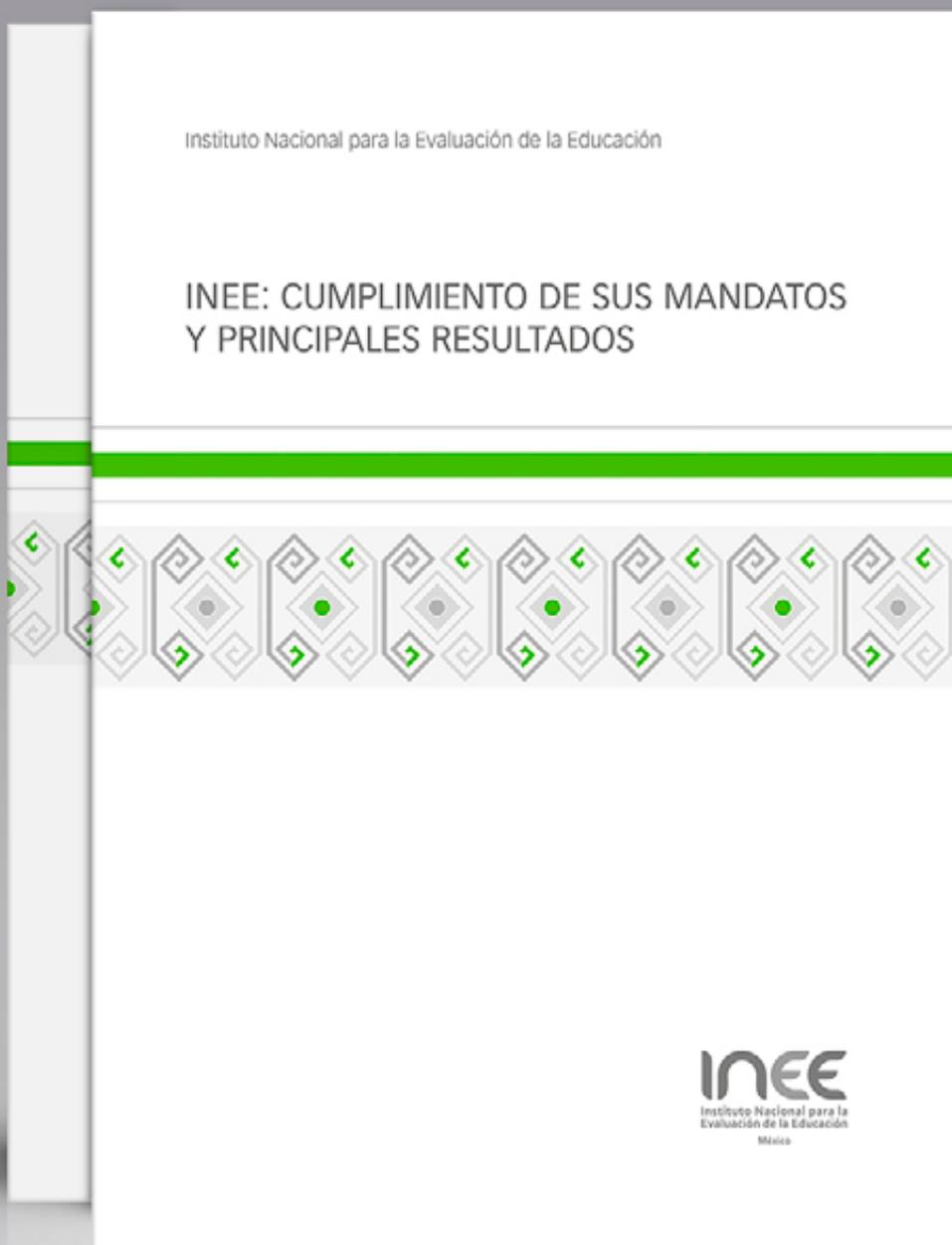
Miembro de la secta de escritores apócrifos de Tlön. Ensoñador con 28 años de experiencia práctica. Antologador de nubes. Defensor de los derechos de los pies para que tengan las mismas oportunidades de recreación y desarrollo motriz que las manos. Contemplador y paseador de perritos, tapires y elefantes. 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 Universidad Nacional Autónoma de México (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.

# Descripción y análisis de las funciones del INEE y sus principales resultados y avances en la búsqueda del cumplimiento del derecho a una educación de calidad





## **Oxana Pérez Bravo**

Es licenciada en Historia, egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde hace veinte años ha elaborado libros de texto, guías didácticas, cursos, talleres, materiales multimedia e impresos de historia para educación básica, desde la Secretaría de Educación Pública y como profesionista independiente. Asimismo, ha participado en proyectos de investigación educativa para organismos nacionales e internacionales y se ha desempeñado como docente de licenciaturas y posgrados en instituciones públicas y privadas.



## **Teresa de Jesús Rojas Rangel**

Doctora en Ciencias Sociales y Política por la Universidad Iberoamericana. Docente-Investigadora, Área 5, Teoría Pedagógica y Formación Docente, y miembro del Cuerpo Académico: Educación, Equidad y Construcción de Ciudadanía, de la Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) de la Universidad Iberoamericana/CONACYT.



## **Stefano Claudio Sartorello**

Director del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. Investigador responsable de la línea Educar para la Interculturalidad. Es doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana. Se formó como politólogo en la Università degli Studi di Milano (Italia) y es maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), institución en la que también cursó una estancia posdoctoral. Fue asesor de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública entre 2004 y 2007. Sus temas de interés son la interculturalidad, la educación y las metodologías colaborativas y horizontales, sobre los cuales cuenta con diversas publicaciones.



## **Tsut Tsuy Tamayo Flores**

Ingeniera química egresada de la Universidad Veracruzana. Es docente de Matemáticas en educación secundaria desde 2007. Integrante del Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa por el estado de Veracruz. Autora de libros educativos como *Matemática creativa. Actividades para hacer y deshacer*, y *Matemáticas Tamayo. Imágenes educativas*. Participa activamente en redes sociales con la creación de contenido educativo sobre las matemáticas; su página principal es Matemáticas Tsut Tsuy Tamayo, en Facebook. Evaluadora certificada 2015-2017. Obtuvo el Reconocimiento a la Labor del Maestro Veracruzano, ámbito zona escolar, en la categoría de Promoción de obras sociales educativas y el Reconocimiento estatal a la labor del maestro veracruzano, en la categoría de Innovación pedagógica, ambos en 2015.

# Red

NÚM. 12 | ENERO-ABRIL 2019  
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](http://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*. Publicación cuatrimestral. Núm. 12, enero-abril, año 4. México.



## Micrositio y redes sociales

Comunicación Social del INEE:  
Juan Jacinto Silva  
Olga Karina Osiris Sánchez  
Pedro Rangel García  
Alma Lilia Vega Castillo  
Azucena Díaz Valerio  
Cassandra Ortega Martínez  
Julieta Gómez de la Riva

## Comentarios y sugerencias

Para comentarios o sugerencias escribanos a la siguiente dirección: [red\\_revista@inee.edu.mx](mailto:red_revista@inee.edu.mx)

Visítenos en:



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

# Publicaciones del INEE

