

Red

INEE

05

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2016
AÑO 2

Revista de evaluación para docentes y directivos

Educación justa y equitativa



APRENDER Y ENSEÑAR | **PADRES DE FAMILIA**
en contextos de violencia | ¿Cómo participan?



Convivencia escolar
Recursos para combatir
la violencia en la escuela

Revista de Evaluación para Docentes y Directivos

Publicación cuatrimestral.
Hecho en México. Prohibida su venta.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JUNTA DE GOBIERNO

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE
Consejera Presidenta

Consejeros

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO
TERESA BRACHO GONZÁLEZ
GILBERTO RAMÓN GUEVARA NIEBLA
MARGARITA MARÍA ZORRILLA FIERRO

Titulares

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
ALBERTO ZUMÁRRAGA NAVARRETE (ENCARGADO)

Unidad de Planeación,
Coordinación y Comunicación Social
SUSANA JUSTO GARZA (ENCARGADA)

Unidad de Administración
MIGUEL ÁNGEL DE JESÚS LÓPEZ REYES

Unidad de Contraloría Interna
LUIS FELIPE MICHEL DÍAZ

Coordinación de Direcciones
del INEE en las Entidades Federativas
JOSÉ ROBERTO CUBAS CARLÍN

CONSEJO EDITORIAL

Gilberto Guevara Niebla, INEE
Francisco Miranda López, INEE
Jorge Antonio Hernández Uralde, INEE
José Roberto Cubas Carlín, INEE
Héctor Aguilar Camín, Nexos
Joaquín Díez Canedo, CONALITEG
Benilde García Cabrero, UNAM
Olac Fuentes Molinar, UNAM

COMITÉ EDITORIAL

Annette Santos del Real
Andrés Eduardo Sánchez Moguel
Yolanda Edith Leyva Barajas
Raquel Ahuja Sánchez
Arcelia Martínez Bordón
José Castillo Nájera
Plácido Pérez Cué
Alberto Navarrete Zumárraga
Héctor Virgilio Robles Vásquez

DIRECTORIO RED

Annette Santos del Real
Coordinación general

Alejandra Delgado Santoveña
Rubén Álvarez (El Dragón Rojo)
Coordinación editorial

Martha Alfaro Aguilar
Heidi Puon Sánchez
Diseño y diagramación

Fabrizio Vanden Broeck
Arte e ilustración (El Dragón Rojo)

Alfonso García Reyes
Ma. del Carmen Zapiain Bazdrech
Diseño (El Dragón Rojo)

Carlos Garduño González
Hugo Soto de la Vega
Tania Gaviño Ramos (El Dragón Rojo)
Corrección de estilo

CONTENIDO

46 EJE CENTRAL

Educación inclusiva: retos y perspectivas

El objetivo que persigue la escuela
inclusiva es ofrecer educación para todos
los demandantes, independientemente
de su condición social

4 Editorial

26 **Contando la educación**
Convivencia. El clima escolar
en las primarias de México

34 **Un poco de historia**
Las raíces del pensamiento
educativo. María Montessori

62 **Desde adentro**
Evaluación de las
condiciones escolares

82 **De profesor a profesor**
Aprender y enseñar en contextos
de violencia

108 **Baúl de sorpresas**
Recursos electrónicos
y aplicaciones para promover
la convivencia y combatir
el acoso y la violencia escolares

114 **Recreo**
Sugerencias para el tiempo libre

10 CUBO DE ENSAYO



Una mirada a la investigación en
evaluación educativa y evaluación
del aprendizaje

66 CASO POR CASO



Participación de padres de familia
en la escuela

90 PONIÉNDOSE AL DÍA



¿Qué tipo de convivencia se construye
en mi escuela?



EDITORIAL

Según el *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*, presentado en agosto pasado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2014, 78.6% de las niñas, niños y adolescentes de entre 0 y 17 años de hogares indígenas y 90.8% de los hablantes de lengua indígena se encontraban en situación de pobreza, por encima de la media nacional que es de 53.9% (21.4 millones de niñas niños y adolescentes).

Frente a esta situación, conviene retomar, como lo hacen nuestros autores, la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) sobre educación inclusiva:

La educación que implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema

de aprendizaje o discapacidad [...]. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

El reto de lograr esto no es menor. La educación inclusiva pasa —pero no se detiene ahí— por la disminución de las desigualdades si lo que se quiere es tener una sociedad más justa, que prepare mejor a sus niños y jóvenes para afrontar mejor los retos que les depare el futuro.

En la consecución de una escuela inclusiva es imprescindible la participación en las actividades escolares de todos los alumnos que conforman el colectivo, así como de la comunidad y los padres de familia. Es pertinente entonces conocer los puntos de vista de estos últimos respecto a una realidad que debería ser cotidiana y rendir frutos: su pertenencia a los Consejos de Participación Social de las escuelas.

Presentamos un reportaje sobre las condiciones en las que esos Consejos llevan a cabo sus actividades, y

sumamos las opiniones de maestros y directores que también los integran.

Cobran relevancia, también, las opiniones de Carlos Mancera Corcuera, subsecretario de Planeación de la SEP en el gobierno del presidente Ernesto Zedillo y recientemente nombrado al frente del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE).

Mancera considera que los padres se han enfocado a sus “responsabilidades tradicionales”: que los niños lleguen alimentados, que realicen sus tareas y estar en constante comunicación con los maestros. Uno de los principales retos del Consejo Nacional, dice, es lograr que los padres den un paso más: integrarse a la nueva autonomía escolar marcada por la reforma educativa y el programa “Escuela al Centro”, y tener una participación más activa en las decisiones y vida escolar.

Para contribuir a la mejora de la convivencia escolar, José Luis Gutiérrez nos presenta en “Baúl de sorpresas”, diversos recursos electrónicos y aplicaciones útiles para maestros, directivos y padres de familia. El tema de la convivencia —nos dice el autor—, ha cobrado mayor relevancia en los últimos años, quizá porque se le ve como una condición para una educación de calidad, como parte de los aprendizajes escolares clave o como la respuesta a los fenómenos de violencia y acoso escolares.

En nuestra sección “De profesor a profesor”, ofrecemos un testimonio de la maestra Mónica Calzada Álvarez, quien hace un recuento pormenorizado de su experiencia de enseñanza y aprendizaje en contextos de violencia, específicamente en cuarto grado de primaria.

Calzada nos dice: la enseñanza dentro de la escuela no puede ser ajena a la problemática de violencia que impera en el mundo. Si las relaciones violentas se viven en sociedad, es desde este encuadre de relaciones con otras personas desde donde se les deben abordar.

Y “Desde adentro”, Raquel Ahuja Sánchez, Directora General de Evaluación de la Oferta Educativa del INEE, nos habla de lo que el Instituto realiza para evaluar las condiciones en las que el acto educativo ocurre en la escuela.

En la actualidad, dice Ahuja, el INEE lleva a cabo, entre otras, una evaluación denominada Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), cuyo objetivo es establecer la medida en que las escuelas de educación obligatoria cuentan con las condiciones básicas para su operación y funcionamiento.

Esperamos que este número de *Red* sea del interés de todos nuestros lectores y, como siempre, esperamos sus comentarios y puntos de vista. ●

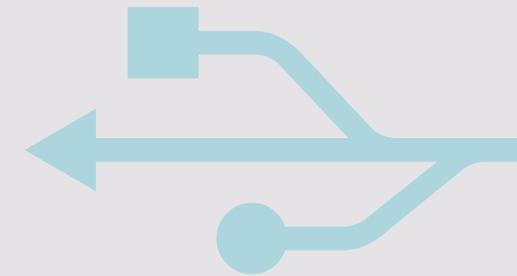
Una investigación para avanzar en la construcción de un marco referencial que permita identificar y caracterizar la inasistencia a las escuelas de educación básica



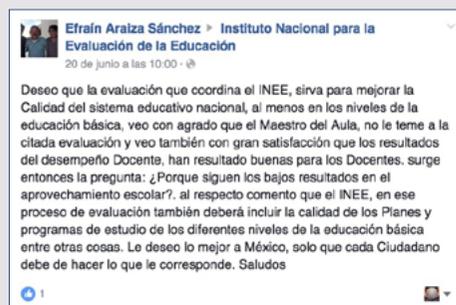
Publicaciones INEE



Yo opino



Compartimos algunas opiniones tomadas de la página de Facebook del INEE



Efraín Araiza Sánchez, opina:

“Deseo que la evaluación que coordina el INEE, sirva para mejorar la calidad del sistema educativo nacional, al menos en los niveles de la educación básica; veo con agrado que el maestro del aula no le teme a la citada evaluación y veo también con gran satisfacción que los resultados del desempeño docente, han resultado buenos para los docentes. Surge entonces la pregunta: ¿por qué siguen los bajos resultados en el aprovechamiento escolar? Al respecto comento que el INEE, en ese proceso de evaluación, también deberá incluir la calidad de los Planes y programas de estudio de los diferentes niveles de la educación básica. Le deseo lo mejor a México, solo que cada ciudadano debe de hacer lo que le corresponde. Saludos.”

20 de junio de 2016

Acerca del artículo “Un poco de historia sobre Jean Piaget” publicado en la pasada edición, Jonathan López Hernández, opina:

“Que contradictorio (...) porque la SEP exige que cumplas con un programa a rajatabla y que además ni bien diseñado está.”

30 junio de 2016



Sobre los lineamientos INEE para realizar la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2014-2015, Luna Azul opina:

“Sé que la intención de evaluar es buena, síganlo haciendo; perfeccionen todos los errores, pero aboguen para que quiten lo punitivo. A quien le vaya mal en lugar de separarlo del puesto, oblíguenlo a estudiar y prepararse para mejorar. Si ese es el fin, ayuden. Solicítenlo a la autoridad; no queden como los verdugos, ustedes (que son) un instituto con personas que saben y conocen. Defiendan al país.”

8 de julio de 2016



Sobre el artículo de Felipe Martínez Rizo, acerca de la dificultad de la buena enseñanza, de la evaluación de ésta y los debates sobre la evaluación docente en México, publicado en nuestro número anterior, Namo Tibu opina:

“¿No creen que es incongruente evaluar competencias docentes con un examen estandarizado patrocinado por CENEVAL?”

6 de julio de 2016





Una mirada a la investigación en evaluación educativa y en evaluación del aprendizaje

LUIS ÁNGEL CONTRERAS NIÑO

¿Por qué es importante la investigación en esta materia?

Existen muchas respuestas a esta pregunta, por ejemplo: porque buscamos procedimientos para mejorar nuestro programa educativo o nuestra práctica docente, o el aprendizaje de nuestros estudiantes. Estas y otras declaraciones implican la idea de cambio, lo que a su vez involucra costos en tiempo, dinero, esfuerzo,

capacidad, voluntad, oportunidad y otros que, mientras más grandes, difíciles o importantes son, requieren de mayor y mejor evidencia para justificar el cambio.

Destaca el papel estratégico que pueden desempeñar ambos procesos como fundamento conceptual, metodológico

y técnico para llevar a cabo los trabajos que realizan cotidianamente distintos actores que participan en el contexto educativo, en particular, como medio para facilitar la comunicación entre ellos, y como apoyo al trabajo docente y al aprendizaje de los estudiantes, así como a la asesoría y la actualización de profesores, la gestión escolar, la planeación educativa, la rendición de cuentas y la propia evaluación.

Toda acción educativa debe ser ejemplar, por lo que conviene que esté basada y sea orientada por las mejores

prácticas derivadas de los resultados de la investigación, tanto los que se obtienen en la evaluación educativa en general como los que se logran en particular en la evaluación del aprendizaje.

Para tener una idea más amplia y precisa de lo que implican ambos ámbitos de la investigación, así como de las complejidades de las tareas que involucran, esbozaremos los principales componentes, focos evaluativos y procedimientos típicos para obtener resultados en la evaluación educativa y en la evaluación del aprendizaje.

Investigación en el ámbito de la evaluación educativa (IEE)

Existen muchos modelos que han orientado la IEE desde mediados del siglo pasado, por ejemplo, los desarrollos seminales de Tyler; Campbell y Stanley; Cronbach; Stufflebeam; Scriven; Stake; Suchman; Alkin; Guba y Lincoln; Provus; Eisner; Cook y Reichardt; y del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, entre otros citados por Stufflebeam (2001). Una síntesis de los principales elementos investigados se muestra en la figura 1.

▼ Figura 1
Componentes que se investigan en evaluación educativa



En seguida, describiremos dichos componentes, e ilustraremos los principales focos evaluativos de interés en cada caso, y algunos procedimientos que comúnmente se utilizan para obtener resultados de la investigación evaluativa.

Los objetivos educativos: el interés se centra en indagar sobre la filosofía subyacente (concepciones de educación, del educando, de la actividad científica, etcétera), las políticas educativas (curriculares, hacia estudiantes y personal académico, líneas de investigación), el marco legal (leyes, estatutos, disposiciones administrativas), las necesidades sociales (planes de desarrollo, acceso a la cultura e información; actitudes y expectativas sociales), el avance científico y tecnológico de las disciplinas (cambios de paradigma, desarrollo de principios y métodos, integración teórica) y las necesidades de los educandos (perfiles de ingreso y egreso, ampliación e igualdad de oportunidades, mejoramiento de la calidad de vida, atención a la diversidad). Por lo general, estos asuntos se investigan mediante el análisis curricular, encuestas a actores sociales y educativos clave, análisis de contenido de documentos y entrevistas a autoridades y académicos destacados, entre otros procedimientos.

El programa educativo: incluye evaluar los componentes de las áreas de docencia (currículo; actuación, organización y formación docente; administración académica; atención a alumnos), investigación (apertura y consolidación de líneas de investigación; financiamiento y producción de la investigación), extensión y vinculación (intercambio académico, venta de bienes y servicios, eventos y publicaciones académicos) y administración (planeación, operación

y evaluación del desarrollo institucional, apoyo administrativo, financiamiento). Usualmente tales componentes se investigan mediante técnicas de análisis curricular; la aplicación de entrevistas con académicos, funcionarios y estudiantes; el análisis de contenido de documentos, y la valoración de estados financieros y contables, entre otros.

La organización: se evalúan principalmente la estructura orgánica (funcionamiento organizacional, creación de estructuras, sistemas de información) y las disposiciones reglamentarias (manuales de funciones, manuales de procedimientos y relaciones, reglamentos, calendario escolar). Para obtener los resultados sobre estos componentes la investigación educativa utiliza, entre otros, entrevistas a funcionarios, docentes y alumnos, organización de paneles de expertos en administración y legislación educativas, técnica Delphi y el análisis de contenido de la documentación de referencia.

Los recursos: respecto éstos se evalúan los humanos (docentes, directivos, administradores, técnicos, personal eventual), materiales (aparatos, equipos, instalaciones, locales, materiales educativos), financieros (fuentes de sostenimiento, recursos propios, apoyos extraordinarios) y de información (libros, revistas, bases de datos, *software* educativo, acceso a Internet). Los resultados de la evaluación sobre estos elementos comúnmente se obtienen mediante inventarios, entrevistas con funcionarios y la aplicación de cuestionarios de opinión a alumnos, profesores, directivos y otros usuarios.

El contexto: se evalúan indicadores de impacto proximal (relación maestro-alumno; clima escolar; tipo, ubicación y tamaño de la escuela y de la comunidad en que se sitúa; estatus socioeconómico y cultural) e indicadores de impacto distal (adscripción a niveles y modalidades educativas, tipos de control, planes sectoriales, reformas educativas). Los resultados de la investigación del contexto educativo se obtienen empleando técnicas de triangulación, estudios etnográficos, análisis de contenido de documentos, estudios de casos, análisis de sistemas, entrevistas con informantes clave, análisis de datos secundarios y técnica Delphi.

Las relaciones: esta clase de IEE considera que los componentes no están aislados, sino que existen entre ellos múltiples vínculos

significativos que deben hacerse explícitos y valorarse. En su expresión más general, esto significa que las acciones de un programa educativo se orientan al logro de sus objetivos, y para ello requieren de una organización que las lleve a cabo, la cual a su vez demanda recursos para operar, y todo ello se realiza en un contexto que influye en el desarrollo de la agencia educativa. Los resultados de las investigaciones sobre el sistema de relaciones entre los diversos aspectos que constituyen el ámbito de la evaluación educativa usualmente se obtienen mediante estudios etnográficos, triangulación de instrumentos, análisis de sistemas, paneles de expertos, estudios de casos y análisis de contenido de documentos.

La evaluación y sus resultados ejercen una influencia poderosa sobre procesos como la instrucción, el aprendizaje y el currículo.

Investigación en el ámbito de la evaluación del aprendizaje (IEA)

En el contexto de la IEA, ya sea la que se practica en el aula, pero sobretodo la que se aplica a gran escala, se tiene bien establecido que la evaluación y sus resultados ejercen una influencia

poderosa sobre procesos como la instrucción, el aprendizaje y el currículo, lo que en el peor de los escenarios ha dado origen a metáforas con connotación negativa como que *se aprende lo que se evalúa*, o bien, que *la cola de la evaluación mueve al perro del currículum*, pero que en el mejor escenario posible implica el alineamiento virtuoso de currículo-evaluación-instrucción-aprendizaje, donde la evaluación actúa como interface que propicia y asegura la correspondencia. En consecuencia, la investigación en este ámbito se orienta tanto a buscar nuevos y mejores procedimientos para garantizar dicho alineamiento, como a aplicar los resultados de dicha indagación al desarrollo de instrumentos de evaluación que resulten válidos, o bien, a obtener evidencias de validez de los ya desarrollados —ver, por ejemplo: *Las pruebas Enlace y Excale. Un estudio de validación*.

Para los tres casos y para las modalidades de evaluación en el aula y la estandarizada, se han desarrollado estándares nacionales e internacionales que orientan la indagación y proporcionan criterios para el “desarrollo y evaluación de pruebas y prácticas de evaluación, así como guías para evaluar la validez de las interpretaciones de los puntajes en la prueba para los usos pretendidos del instrumento” (AERA, APA y NCME, 2014: 1). Las principales áreas de interés de la IEA, así como los componentes y procedimientos típicos que son empleados para



obtener evidencias de validez, confiabilidad, comparabilidad y justicia incluyen los siguientes:

- Alineación al referente de la evaluación. Aquí la IEA se centra en tres procesos:
 - 1) Planeación de la prueba, que incluye la determinación de lo que se va a evaluar y de los procedimientos y medios para hacerlo. En el primer caso, normalmente se trata de la adquisición de competencias o del dominio del currículo (aprendizaje de conceptos y procedimientos, desarrollo de actitudes, y otras metas especificadas en los objetivos del programa educativo). En el segundo caso, la indagación se enfoca en procedimientos que permitan identificar blancos curriculares de primer orden, determinar en qué medida los ítems representan el dominio a evaluar, y garantizar el alineamiento entre lo que se evalúa y lo que debe aprenderse. En ambos casos las evidencias se obtienen mediante el análisis de contenido de documentos; retículas, mapas conceptuales y otras estructuras que permiten representar los contenidos y sus relaciones de servicios; un documento de justificación del contenido a evaluar; la tabla de especificaciones del examen, y entrevistas con informantes clave, entre otras técnicas de análisis de información o análisis curricular.
 - 2) Diseño de especificaciones de ítems, que incluye evaluar las descripciones técnicas necesarias para construir las tareas evaluativas mediante las cuales se va a constatar el dominio curricular que fue determinado. La especificación de ítems detalla los atributos de los estímulos que es válido presentar en el ítem, y los atributos de las respuestas que se ofrecerán como opciones al examinado cuando lo responda. Comúnmente, incluye especificar información contextual relativa al contenido cuyo dominio se evalúa (ubicación en el programa, relaciones con contenidos previos y posteriores, importancia curricular y disciplinaria, definiciones de precisión), la estrategia para evaluar su dominio (qué y cómo evaluar, número de ítems, foco evaluativo de cada ítem), la especificación de elementos de apoyo para responder el ítem (instrucciones particulares para responder, características de la información tabular, gráfica o textual a emplear), la especificación del

nivel de demanda cognitiva al cual se probará el dominio del contenido a evaluar (dimensión de proceso cognitivo y dimensión de conocimiento involucradas según alguna taxonomía), la especificación de los componentes del ítem (características de la base del ítem, de la respuesta correcta, de los distractores) y la elaboración de un ítem muestra que ilustre la correcta aplicación de los aspectos especificados, entre otros posibles componentes de la especificación. Estos tipos de evidencias se obtienen mediante el análisis de los protocolos de evaluación que utilizan paneles de expertos integrados por docentes en servicio, psicómetras, expertos disciplinarios, representantes de culturas diversas y otros actores más, quienes son capacitados para formular juicios sobre la exactitud, la completitud y la correspondencia de los elementos de la especificación de ítems elaborada, respecto a los componentes de la planeación de la prueba que les dieron origen.

- 3) Elaboración y validación de ítems, las cuales comprenden la evaluación de tres componentes: el cumplimiento de los requisitos del proceso (integrar un comité de especialistas en la disciplina, docencia, teoría cognitiva, medición, lingüística y representantes de grupos con potencial afectación por sesgo y ofensa; la capacitación del comité para producir ítems efectivos; la elaboración de un manual técnico de redacción de ítems y de formatos para consignarlos), el propio diseño de las tareas evaluativas que se especificaron para integrar la prueba (elaboración del ítems de conformidad estricta con su especificación y con apego a las normas técnicas de redacción de ítems), y la validación de ítems (integrar un comité de especialistas con un perfil similar al anterior; elaborar un manual técnico para la evaluación de ítems y de protocolos de evaluación, capacitar al comité para juzgar el alineamiento de cada ítem con la correspondiente especificación que lo produjo y con los productos de la planeación de la prueba, y para detectar y corregir errores conceptuales o de redacción técnica o sesgos y ofensa o complejidad cognitiva no especificada).
- Aplicación de la prueba, la cual incluye dos procesos:
 - 1) Aplicación piloto de ítems y versiones de la prueba, sobre la cual se evalúan la estructuración de la prueba (ensamblaje

de ítems en versiones de la prueba, contrastación de ítems y versiones contra la tabla de especificaciones del examen para garantizar su integridad y equivalencia), definición de la muestra para la aplicación piloto (tipos de examinados y tamaño de la muestra de ensayo), aplicación piloto del instrumento (selección y capacitación de aplicadores, manual para la capacitación, protocolo de actuación *in situ*, documentación para el acceso), revisión lógica y empírica de resultados de la aplicación piloto (análisis de incidencias de la aplicación, estructuración de la base de datos con resultados de la prueba, análisis psicométricos de ítems y versiones, nueva revisión lógica y empírica de la representatividad curricular de ítems y versiones por comité de validación, estructuración final de versiones de la prueba con variables de contexto a explorar).

2) Aplicación de la prueba a la población destinataria, sobre la cual se evalúan las condiciones para la aplicación estandarizada de la prueba (edición, impresión, transporte, acopio y resguardo seguros de cuadernillos y hojas de respuestas), la definición de la población a evaluar (tipos de examinados, tamaño y distribución de la población), la aplicación estandarizada del instrumento (selección y capacitación de aplicadores, manual para la capacitación, protocolos de actuación *ex ante*, *in situ* y *post facto*, documentación para el acceso al campo y el registro de incidencias, monitoreo de la aplicación).

- Análisis de resultados y elaboración de reportes a destinatarios de la información, procesos cuya evaluación se enfoca en cinco aspectos:

- 1) Preparación de los datos del examen para su análisis (lectura de hojas de respuestas; estructuración, depuración y validación de base de datos a partir de los resultados de la aplicación y con base en la estructura del examen).
- 2) calificación del examen (uso de rúbricas y claves de respuestas; establecimiento de estándares de ejecución y puntos de corte para interpretar la ejecución en el examen).
- 3) Análisis psicométricos de ítems y versiones de la prueba (cálculo de la dificultad, poder discriminativo, funcionamiento de distractores y funcionamiento diferencial de ítems; análisis de conducta de copia; cálculo de la confiabilidad

de las versiones de examen, validez de constructo y de criterio, estimación de error de medida, etcétera).

- 4) Análisis de la ejecución de los examinados en el examen (total de aciertos en la prueba, aciertos por área o dominio curricular evaluado, resultados según variables de contexto exploradas).
- 5) Elaboración de reportes de resultados (determinar los usuarios del examen y la información apropiada a sus necesidades; preparar textos, tablas y figuras que sean suficientes, claros y significativos; preparar argumentos y evidencias empíricas basados en los resultados de la prueba que respalden las consecuencias y los usos previstos de los resultados así como señalar los no previstos; elaborar reporte de resultados por destinatario y hacérselo llegar; apoyar a usuarios para interpretar y utilizar correctamente los resultados del examen).

Cabe señalar que las acciones y el análisis descritos corresponden a conceptualizaciones, principios y procedimientos que provienen de la teoría clásica de los test y de la teoría de la respuesta al ítem.

Una asignatura pendiente de la investigación sobre la evaluación del aprendizaje es desarrollar una teoría de la medición centrada en los propósitos y usos en el aula

Aunque la indagación sobre las áreas de interés, los componentes y los procedimientos antes mencionados hace mucho más sentido para el caso de una prueba estandarizada que se aplica a gran escala, no obstante, también pueden ser referentes significativos para el caso de un examen departamental o una prueba de aula, ya sea que se estructuren con ítems de selección o ítems de producción. Al respecto, cabe señalar que la IEA no sólo busca descubrir nuevas formas de evaluar válidamente el aprendizaje de los estudiantes, o aplicar sus resultados para desarrollar instrumentos específicos o para evaluarlos, sino que también investiga la manera de generalizar y aplicar los resultados de la indagación en contextos auténticos para mejorar la calidad de la evaluación del aprendizaje. Es decir, en todo caso la indagación se orienta a buscar y promover la obtención de evidencias de validez de las pruebas, aquellos tipos de evidencias

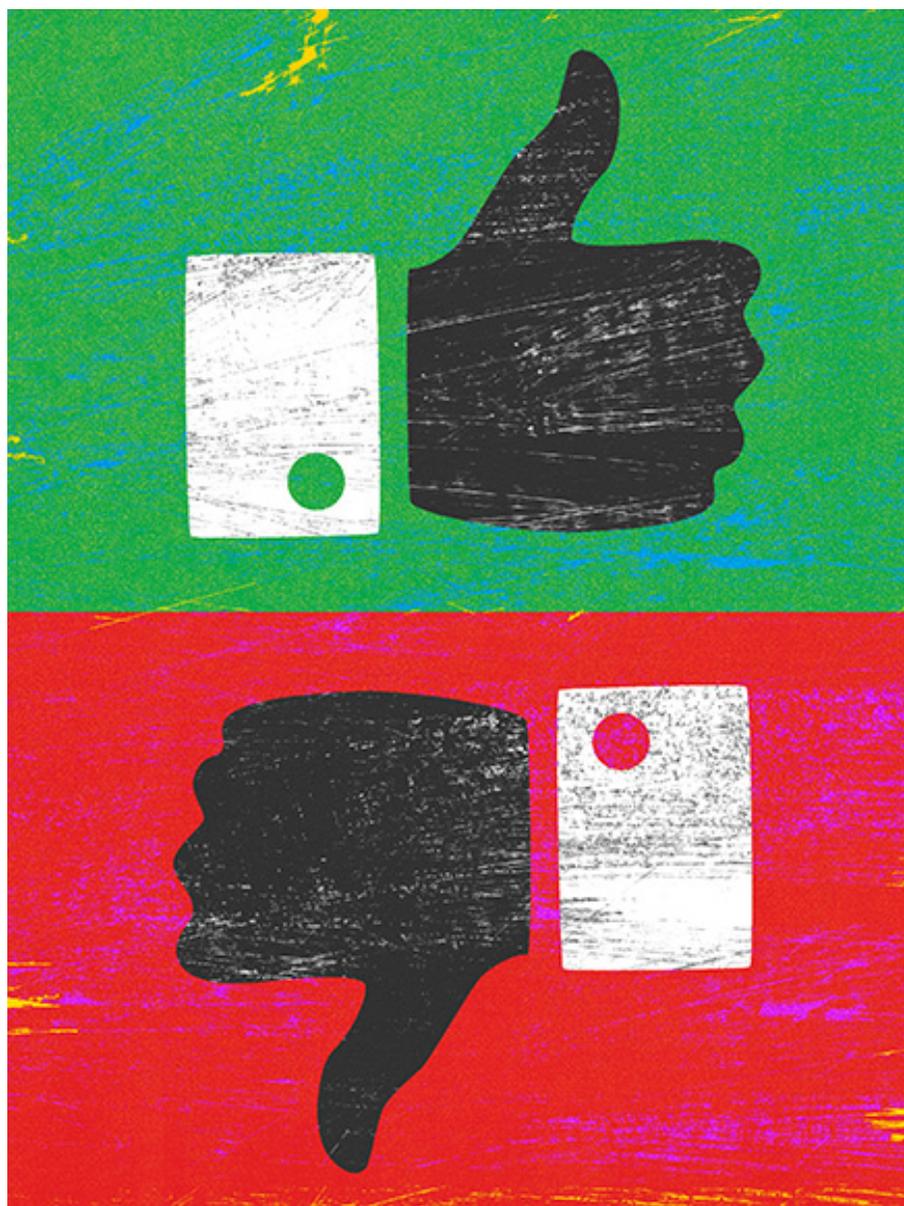
cuyo estatus ha quedado bien establecido por la investigación evaluativa. De hecho, muchos de estos elementos pueden ser utilizados como guías de actuación, y ser traducidos y adaptados al contexto del aula. No obstante, es claro que una asignatura pendiente de la investigación sobre la evaluación del aprendizaje es desarrollar una teoría de la medición centrada en los propósitos y usos en el aula; una “teoría *aulamétrica*” como la denomina Susan Brookhart (2003).

La investigación en evaluación educativa y la evaluación del aprendizaje en los contextos internacional y nacional

Es necesario hacer notar que la mayor parte de la IEE y de la IEA se realiza en países desarrollados que cuentan con una gran tradición, que pueden financiarla a gran escala y que tienen gran capacidad para difundir sus resultados en libros, revistas, eventos, páginas web y otros medios. Ya se mencionó que en el caso de la IEE los principales modelos surgieron a mediados del siglo pasado, y en el caso de la IEA los primeros desarrollos relevantes se iniciaron desde de principios del siglo XX.

En México, el surgimiento de ambos tipos de investigación evaluativa es relativamente reciente. Martínez Rizo y Blanco (2012) documentan antecedentes





de dichas actividades a partir de la década de 1970. Sin embargo, no es sino hasta el inicio del presente siglo que se ha dado un vertiginoso desarrollo de organizaciones e instituciones que llevan a cabo proyectos en las áreas de IEE y IEA; entre ellas destacan las siguientes:

- En el ámbito de la Secretaría de Educación Pública, la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP, antes Subdirección de Evaluación y Acreditación), cuyo foco principal ha sido la evaluación del aprendizaje a gran escala en el ámbito nacional. Esta dependencia ha desarrollado varias pruebas importantes, como la

del Factor de Aprovechamiento Escolar y la de Estándares Nacionales, pero sin duda las más relevantes por su poderoso impacto fueron las del Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que se aplicaron a cerca de 100 millones de niños de la educación básica nacional durante el periodo 2006-2013 (véase: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/aplicacion/>).

- El Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), asociación civil que desarrolla desde 1994 múltiples proyectos evaluativos como los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI), los Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL), los diagnósticos de licenciatura, los de certificación de competencias laborales y los que desarrolla para la educación básica y media superior, entre otros. En la sección para académicos e investigadores de su página web (<http://www.ceneval.edu.mx/>) están disponibles varios estudios y publicaciones que ha realizado.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), asociación civil creada en 1993 que aglutina a cerca de 500 investigadores educativos en nuestro país, y entre ellos a quienes llevan a cabo IEE y IEA. Dicha organización tiene como objetivo promover la investigación educativa, y cuenta con cuatro fuentes de información importantes, tanto sobre los resultados de la investigación educativa como en materia específica de IEE y de IEA: La *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, la colección *Investigación Educativa en México 1992-2002*, la colección general y las memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa que organiza bianualmente desde 2003 ([Ver publicaciones](#)).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo público autónomo creado en 2002 que tiene como propósito evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación básica y la media superior, y que para ello evalúa los componentes, procesos y resultados del sistema, establece lineamientos sobre las funciones de evaluación a que deben sujetarse autoridades educativas federales y locales, genera y difunde información, y emite directrices para mejorar la calidad de la educación y su equidad, además de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Entre los múltiples proyectos de IEA que ha desarrollado, destacan los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), que se aplicaron durante el periodo 2005-2014 (ver su amplia e importante colección de [publicaciones](#)).

- También existen centros, departamentos y áreas que se especializan o desarrollan IEE y IEA en las universidades públicas y privadas, así como en secretarías de Educación de los gobiernos estatales. Varias de esas instituciones se han asociado para publicar los resultados de sus investigaciones, como en el caso de la *Revista de Evaluación Educativa (REVALUE, disponible [aquí](#))*, radicada en la Universidad Anáhuac, o bien lo han hecho por sus propios medios y con propósitos más generales, como en los casos de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (REDIE, disponible [aquí](#))*, la *Revista de Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana (CPU-e, disponible [aquí](#))* y la revista *Perfiles Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (disponible [aquí](#))*, por citar sólo algunas.

Para que en nuestro país continúen desarrollándose a corto y mediano plazos IEE y IEA rigurosas y con alta calidad técnica, hay desafíos considerables y dos retos prioritarios: la formación de investigadores de alto nivel y alta especialización, lo que ya empezó a darse en algunas universidades, y, en relación con ello e igualmente relevante, el financiamiento de la investigación evaluativa, sobre todo para llevarla a cabo fuera del contexto institucional del reducido grupo de dependencias y universidades donde se practica. De ahí la importancia de que existan convocatorias como la del Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación, lanzada recientemente por el INEE y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Al respecto urge estimular en nuestro país, más de lo que se ha hecho, el interés por la investigación y el desarrollo de la cultura evaluativa, sobre todo entre los actores que tienen a su cargo la formación de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- AERA, APA y NCME. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Brookhart, S. M. (2003), Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22, pp. 5-12.
- Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2012). La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos. En Ordorica, M. y Prud'homme, J. F. (coords.). *Los grandes problemas de México. Edición abreviada* (pp. 145-148). México: El Colegio de México.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89.

Propuestas de distintos actores clave, expertos en el tema, y representantes de organizaciones de la sociedad civil.



Publicaciones INEE

Convivencia

El clima escolar en las primarias de México

El clima social de cada escuela es producto de su convivencia escolar. Por ello, la existencia de relaciones interpersonales positivas representa la posibilidad de generar condiciones que amplíen las oportunidades de desarrollo social y emocional, así como de aprendizaje entre los estudiantes.



En 2014 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó la evaluación **Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA)** en **1 425** escuelas primarias de 31 entidades federativas (excepto Oaxaca). En ella participaron:

2 864
docentes

58 460
estudiantes
de 4º, 5º y 6º
grados

Los datos que aquí se presentan son producto de esta evaluación y representativos a nivel nacional.

¿Qué es el clima escolar?

Es la percepción que tienen los miembros de una comunidad escolar acerca de la calidad y naturaleza de la relación y la interacción entre estudiantes, entre alumnos y maestros, así como entre docentes y directores.

Tipos de escuelas

	Sostenimiento	Organización	Ubicación y grado de marginación
Generales multigrado	Público	Los profesores atienden a estudiantes de más de un grado.	Localidades rurales con niveles altos o muy altos de marginación.
Generales no multigrado		Al menos un docente atiende a estudiantes de un solo grado.	Localidades urbanas con niveles de marginación medio, bajo o muy bajo.
Indígenas multigrado		Los docentes atienden a estudiantes de varios grados.	Localidades donde reside población indígena, principalmente en el medio rural, con altos y muy altos niveles de marginación.
Comunitarias (CONAFE)	Administradas por el CONAFE	Los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) atienden a estudiantes de más de un grado.	Localidades de menos de 100 habitantes, con niveles altos y muy altos de marginación.
Privadas	Privadas	Cada docente atiende sólo un grado.	Localidades urbanas, con niveles bajos o muy bajos de marginación.

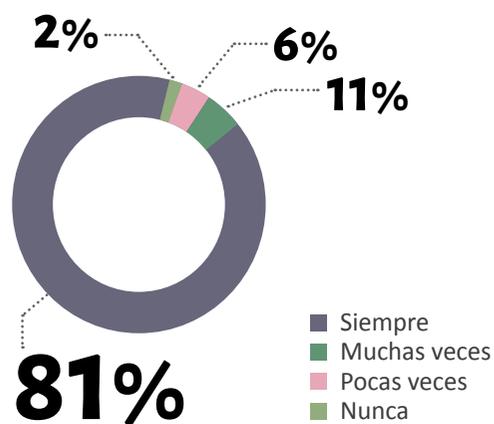


El clima escolar entre estudiantes y docentes La perspectiva de los estudiantes

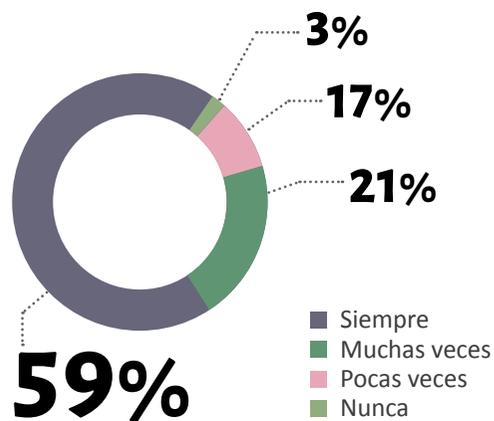
Respeto



Mi maestro nos respeta



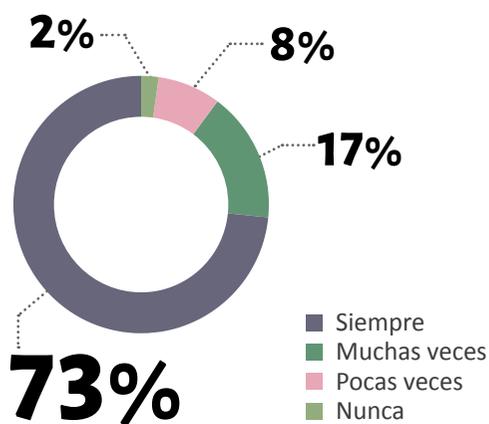
Somos respetuosos con el maestro



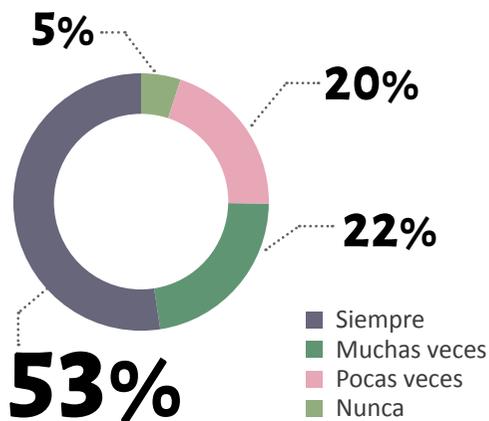
Amabilidad



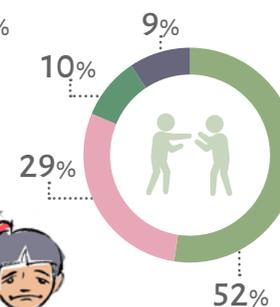
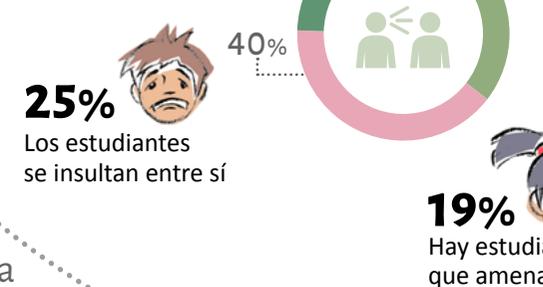
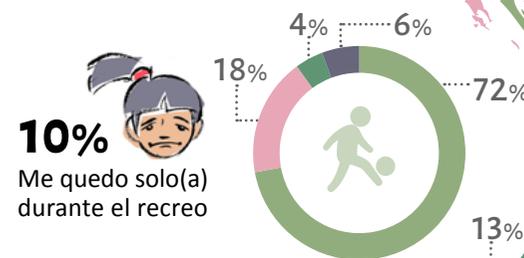
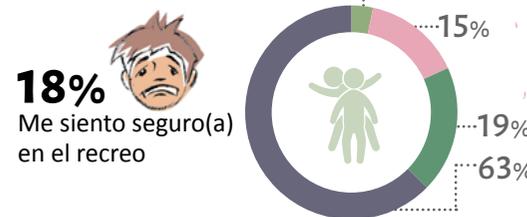
Los maestros son amables con los estudiantes



Paciencia
Mi maestro nos tiene paciencia



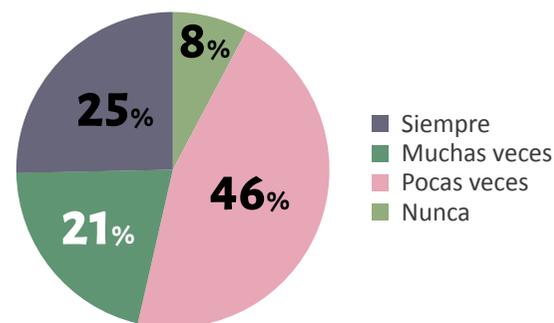
Sensación de seguridad en los recreos



Estos datos no reflejan la violencia ni el acoso escolar, sino una percepción sobre la existencia de un **clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes.**

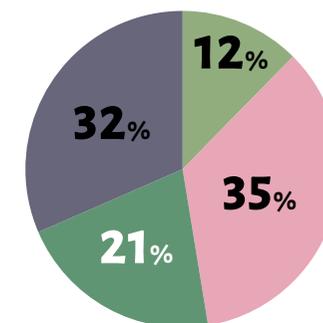
Percepción sobre la ayuda mutua y las relaciones de confianza entre compañeros

En mi grupo, entre compañeros(as) nos ayudamos a resolver nuestros problemas.

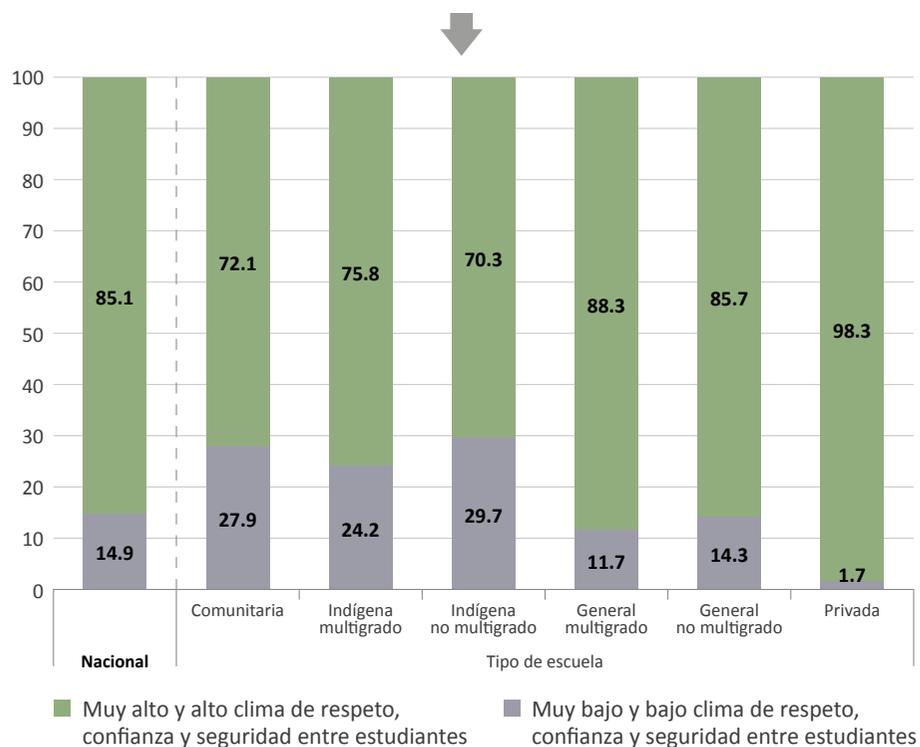


Sentimiento de confianza entre compañeros de grupo

En mi grupo, entre compañeros(as) nos tenemos confianza (nos podemos decir lo que sentimos, nos prestamos cosas, etcétera).

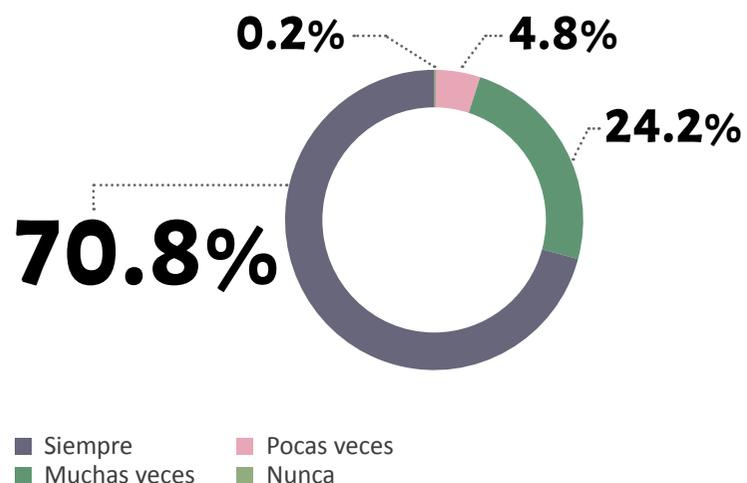


A nivel nacional, en **85%** de las escuelas la percepción de los estudiantes es que existe un alto o muy alto **clima de respeto, confianza y seguridad** entre compañeros.



El clima escolar entre los docentes La perspectiva de los docentes

En mi escuela, los docentes nos tratan con amabilidad.

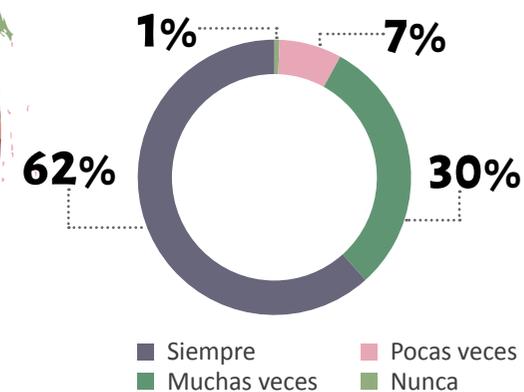


5% reporta que nunca o pocas veces hay un trato amable entre ellos.

Al menos **7 de cada 10** docentes dicen que siempre se tratan con amabilidad.



En mi escuela, en las reuniones con mis colegas hay un ambiente de cordialidad.



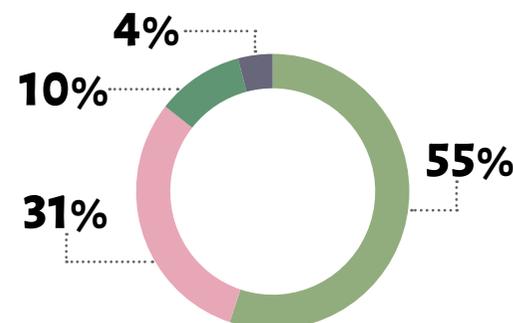
La **mayoría considera** que existen ambientes cordiales entre ellos **muchas veces y siempre.**

La **mayoría considera que nunca o pocas veces** hay docentes que imponen su punto de vista.

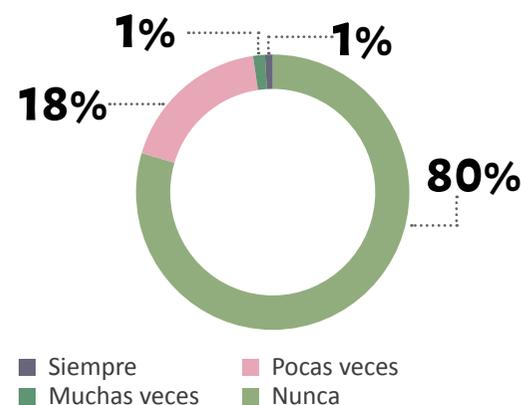
La **mayoría** señaló que **no suceden agresiones personales** entre ellos.



En mi escuela, hay un grupo de docentes que impone su punto de vista.



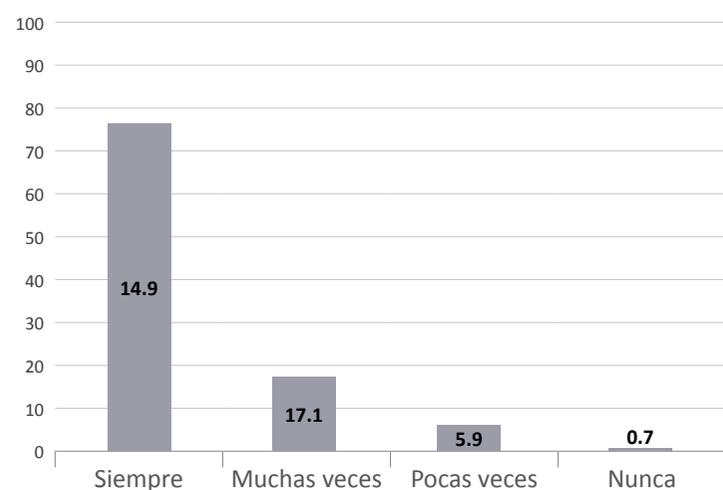
En mi escuela, se presentan agresiones personales entre los docentes.



El clima escolar entre los docentes y el director La perspectiva de los docentes

Respeto a los docentes

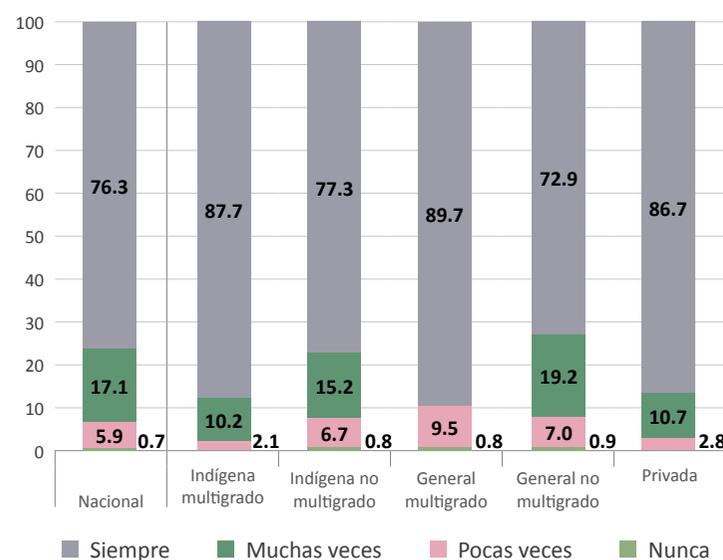
El(la) director(a) es respetuoso(a) con todos los docentes.



6.6% de docentes indica que el director nunca o pocas veces los respeta.



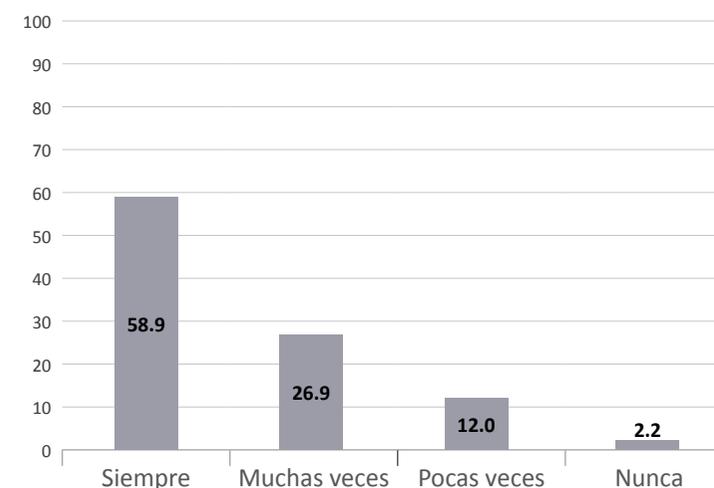
Porcentaje de docentes según su opinión sobre el trato respetuoso del director. Nacional y por tipo de escuela.



En las escuelas indígenas y las generales de tipo no multigrado, una porción de docentes considera que **nunca** (7.5%) o **pocas veces** (12%) el director valora su trabajo.

Valoración del trabajo de los docentes

El(la) director(a) valora el trabajo de los docentes.

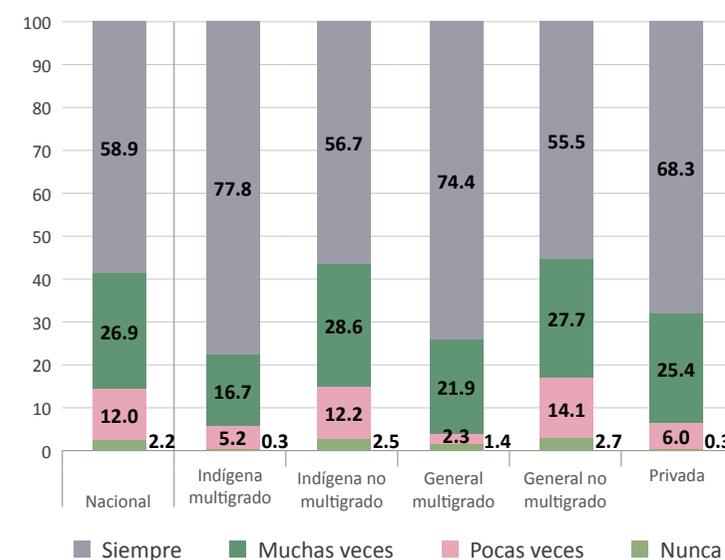


Pocos docentes consideran que el director nunca (2.2%) o pocas veces (12%) valora su trabajo.

La convivencia escolar es el resultado de las interacciones de todos los miembros que conforman la comunidad escolar. Desde la perspectiva de los derechos humanos, toda interacción en la escuela debe suceder en un marco de respeto a la dignidad de las personas.

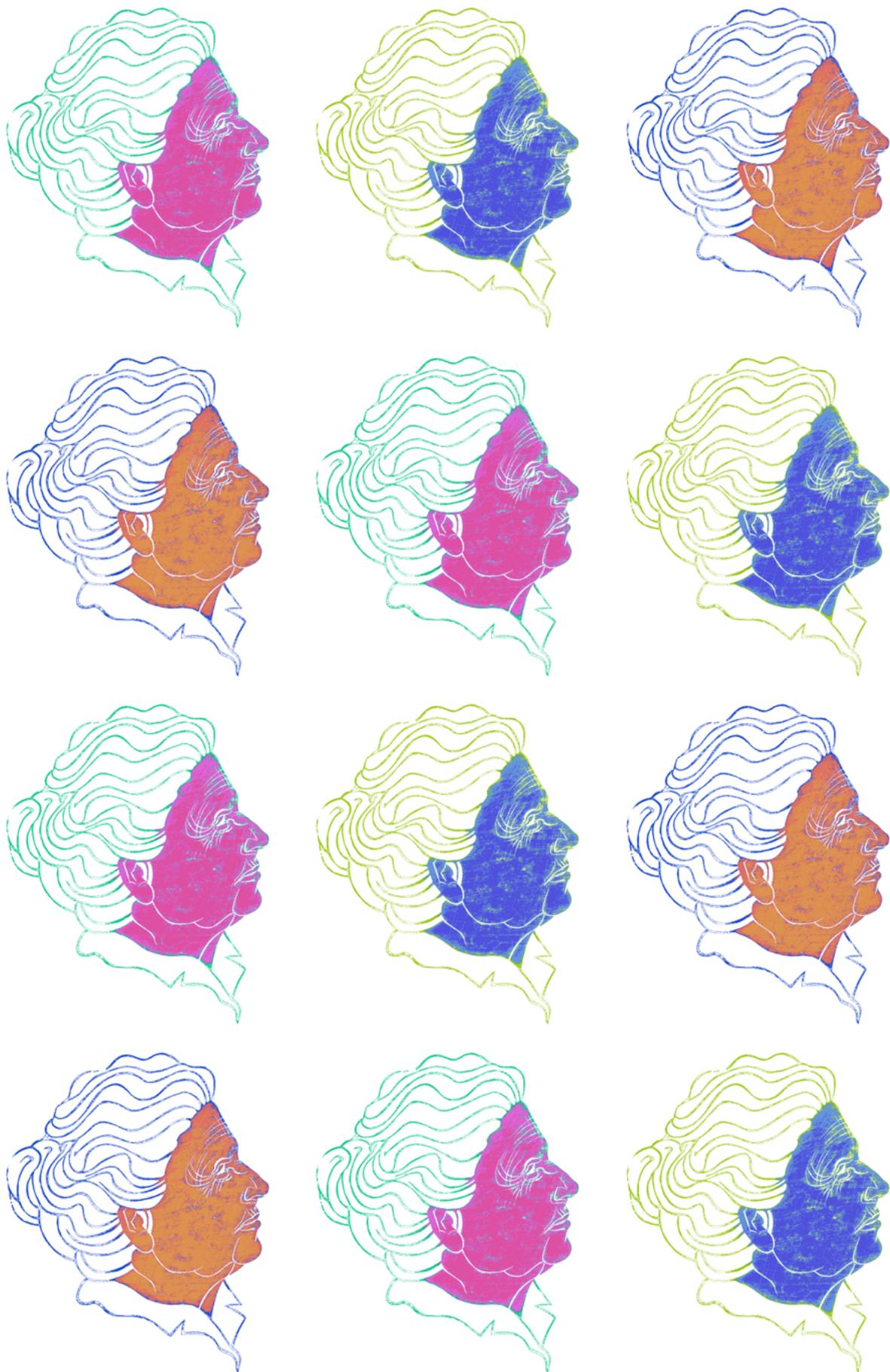


Porcentaje de docentes según su percepción sobre la valoración de su trabajo por parte del director. Nacional y por tipo de escuela.



En las escuelas generales e indígenas no multigrado **hay mayor porcentaje de docentes** que consideran que su director **nunca** (16.8%) o **pocas veces** (14.7%) valora su trabajo.

Fuente: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>



Las raíces del pensamiento educativo

María Montessori

TANIA GAVIÑO RAMOS

La educación es un proceso natural llevado a cabo por el niño y no se adquiere escuchando palabras, sino por las experiencias en el medio ambiente.

María Montessori

Es difícil decir la palabra *Montessori* sin que las opiniones se polaricen. Parece que sólo son las de los acérrimos opositores que ven en su método un paradigma pedagógico caduco y anquilosado, y las de aquellos que ven en el nombre la única opción contestataria a la educación enraizada en la Revolución Industrial, es decir, la única educación “moderna” posible. Conciliemos estas visiones, cuya existencia no es más que la prueba de la complejidad y la grandeza del pensamiento montessoriano.

No podemos pensar en María Montessori solamente como un icono de la pedagogía. También lo es del feminismo y la equidad de género. Nació en Chiaravalle, en la provincia de Ancona, Italia, el 31 de agosto de 1870, el año de la conquista de Roma que llevaría a la unificación de Italia (Standing, 1957: 3). A pesar de haber nacido en una familia católica decimonónica, y un poco en contra de la voluntad de su padre, decidió entrar en un colegio técnico para varones

a los 13 años, porque quería estudiar ingeniería (Chavarría, 2012: 7). En esa época, la única salida profesional que tenían las mujeres era convertirse en educadoras, e irónicamente Montessori rechazaba esa opción de manera categórica. A los 20 años se licenció como fisicomatemática y decidió estudiar medicina en la Universidad de Roma.

Ser la única mujer médica era, como podemos imaginarnos, muy problemático. Debido a que se consideraba inmoral que ella estuviera presente junto con sus compañeros hombres frente a los cadáveres desnudos, tenía que hacer sus prácticas de anatomía sola y en la noche. A pesar de todo, en 1896 se graduó con honores como una de las primeras doctoras en medicina y cirugía de Italia.¹

Poco antes de graduarse inició estudios de psiquiatría y pediatría, y comenzó a trabajar en los servicios de esta última especialidad lo mismo que en urgencias, por lo que se convirtió en una experta en medicina pediátrica, y su carrera empezó a tomar su rumbo verdadero. Cuando se graduó, consiguió un trabajo en la clínica psiquiátrica del hospital de la universidad, e inició su práctica privada.

Su acercamiento a los niños con retraso mental

Parte de su trabajo era visitar los diferentes manicomios de Roma con el fin de seleccionar pacientes para la clínica. Se impresionó de las condiciones de privación en que se tenía a los niños “retrasados mentales”, y buscó lecturas al respecto. Fue así como se topó con los trabajos de Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) –el médico que trató de educar al Niño Salvaje de Aveyron, y dedicó su vida a la educación de sordomudos y ciegos, además de ser pionero de la educación especial– y de Édouard Séguin (1812-1880), quien persuadido por Itard, se dedicó al estudio de las causas y la educación de los niños con retraso mental, convirtiéndose ambos en una gran influencia en el desarrollo de su pensamiento.

¹ Aunque existe la creencia de que la doctora Montessori fue la primera mujer en graduarse de la carrera de medicina, lo cierto es que Ernestina Paper se graduó en 1877 de la Universidad de Florencia (<http://www.cassagaleno.eu/ernestinapaper>).



<http://www.oronoticias.com.mx>

En una de estas visitas a los niños que eran catalogados como “idiotas”, descubrió que cuando se terminaban su comida se iban al suelo a buscar las migajas que se hubieran caído, pero no para comerlas, sino para manipularlas. Lo que Montessori vio en esta conducta fue que el único camino que estos niños tenían hacia la inteligencia era el de sus manos, e instintivamente lo habían buscado con el único medio disponible para ellos: las migajas. Mientras más observaba y estudiaba a estos niños, más se alejaba de la visión generalizada que se tenía de ellos y se iba convenciendo de que su “deficiencia mental” era más un problema pedagógico que médico.

Montessori decidió utilizar los materiales para niños con discapacidad que Séguin había propuesto. Los modificaba según sus observaciones de las reacciones que aquéllos tenían al utilizarlos, y comprendió que su desarrollo intelectual estaba avanzando. Fue tal su progreso que logró que obtuvieran buenas calificaciones en exámenes escolares.

Sus ideas y estudios no pasaron desapercibidos para el ministro de Educación, quien le ofreció la codirección de la Escuela Magistral Ortofrénica, un instituto médico-pedagógico para la formación de profesores en la educación de niños con discapacidad mental. Esta sería una etapa definitiva para

María Montessori. Su codirector era el doctor Giuseppe Montesano. Se enamoraron y ella quedó embarazada. La familia de Montesano se opuso al matrimonio, por lo que él propuso darle al niño su nombre, pero tendrían que enviarlo lejos al nacer, al tiempo que hicieron votos de no casarse con nadie.

Un año más tarde Montesano la traicionó y se casó con otra mujer, lo que sumió a Montessori en una crisis absoluta. En vez de desmoronarse bajo la presión, se fue a meditar a un convento. Durante los días que estuvo en aislamiento se sometió a una transformación psicológica completa: estaba decidida a reinventarse completamente.

Decidió abandonar definitivamente la práctica de la medicina, renunció a su prestigioso puesto como codirectora de la Escuela Ortofrénica, y se inscribió a la Universidad de Roma a cursos de antropología, filosofía de la educación y psicología experimental.

Al mismo tiempo, tomó otra decisión que cambiaría el curso de la educación y la enseñanza para siempre: centró sus esfuerzos en mejorar la pedagogía para el niño normal. Con esta decisión revolucionó nuestras ideas sobre la infancia y las increíbles capacidades que los niños tienen desde el momento en que nacen (Gardner, 2011).



Durante los primeros años del siglo XX la doctora Montessori se consolidó como una figura de la pedagogía, y empezó a desarrollar lo que denominó como Pedagogía Científica.

La Casa dei Bambini

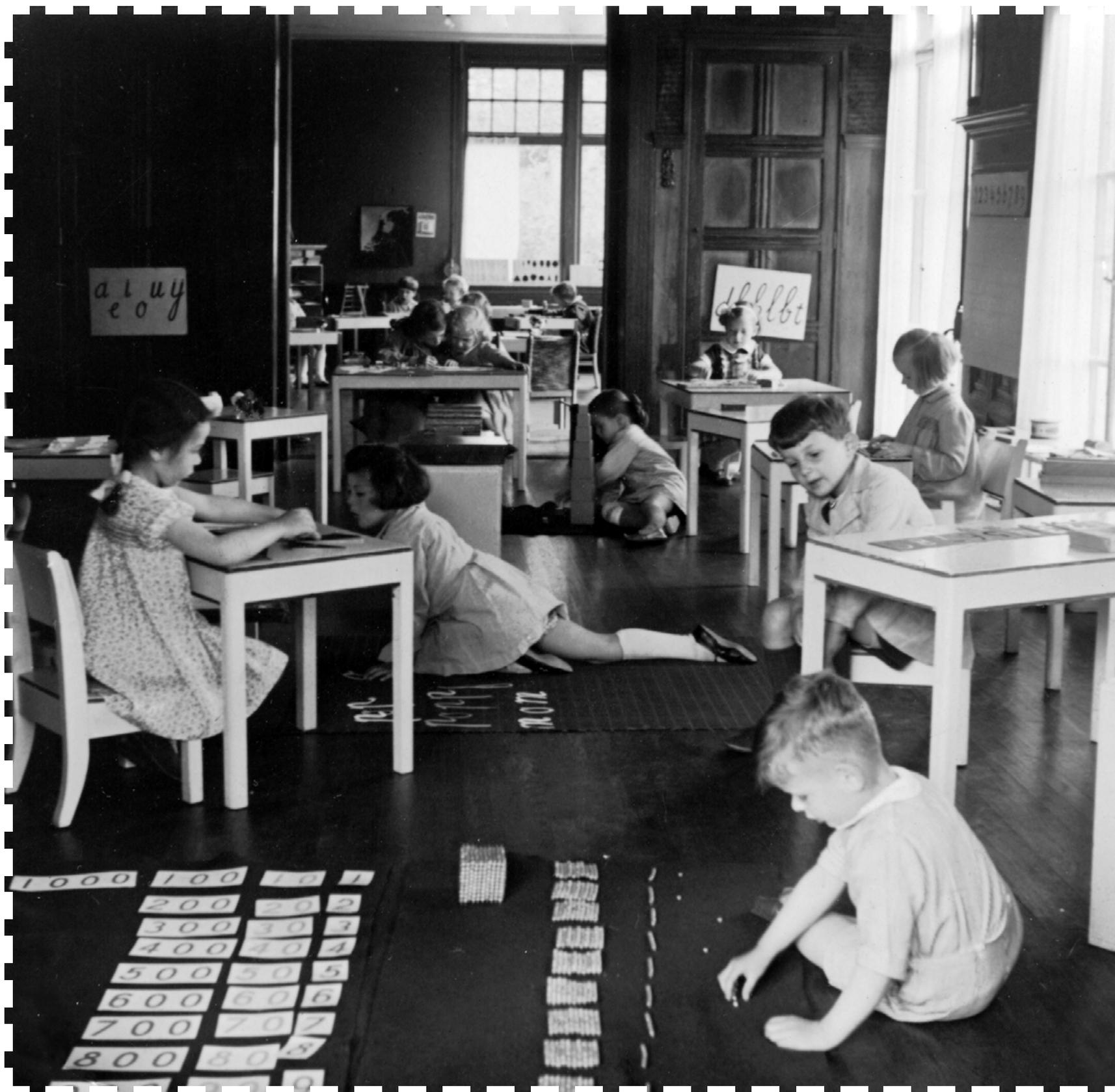
En 1906 el director del Instituto Romano di Beni Stabili invitó a Montessori para que supervisara el cuidado y la educación de un grupo de niños de familias de bajos recursos del distrito de San Lorenzo en Roma, con el fin de evitar el vandalismo en los complejos recién construidos para ellos. Fue así como surgió la primera *Casa dei Bambini*, que abrió sus puertas el 6 de enero de 1907, y que catapultaría a la doctora a la fama.

La Casa de Niños de Montessori anticipó el concepto actual de una escuela efectiva que solicita e integra la ayuda del hogar, la familia y la comunidad. La Casa de Niños fue diseñada para ser una escuela-hogar conectada a los hogares de las familias de los niños. Montessori escribió: “Hemos colocado la escuela dentro de la casa [...] como la propiedad de la colectividad. La escuela conduce a la socialización de la casa, y, a su vez, a la socialización de la familia con la comunidad en general” (Montessori, 1964: 63-65).

Basó su método en lo que identificó como etapas importantes del desarrollo humano. La etapa que más le preocupaba era la de la “mente absorbente”, una etapa crítica y altamente formativa que va desde el nacimiento hasta los seis años, cuando los niños aprenden mediante la exploración de su entorno. Se dio cuenta de que, para observar realmente a los niños, éstos debían tener la libertad para actuar según sus necesidades. Las escuelas convencionales, donde se imponían las normas de los adultos que restringían el movimiento de los niños, limitaban la utilidad de la observación clínica.

Un elemento clave en la Casa de Niños fue el salón de clases, que Montessori llamó *ambiente preparado*. Estaba dispuesto para que los niños tuvieran la libertad de seguir sus instintos y necesidades, pero se estructuraba de tal manera que estos intereses y necesidades se ejercitaran con el uso correcto de los materiales didácticos (formas geométricas, aros, palos, lápices, pinceles y pinturas de varios colores) que ella misma había confeccionado en madera de acuerdo con los fundamentos de Séguin. Para que el aula y su mobiliario no limitaran la libertad de movimiento de los alumnos, se aseguró de que los arreglos físicos de la escuela fueran adecuados para los niños. Las mesas y las sillas se construyeron de acuerdo con la estatura y el peso de los niños; los lavabos eran accesibles para los más pequeños, y las aulas tenían armarios bajos que podían alcanzar para tomar los materiales y devolverlos a su ubicación correcta.

Los visitantes de la escuela quedaban impresionados con el orden, la estructura y la disciplina que los niños parecían crear a través de su propio trabajo con los materiales que ellos mismos escogían basados en sus propios intereses. Los materiales didácticos de Montessori se autocorregían, así que incluso la intervención del maestro era innecesaria. Los niños trabajaban en una tarea, repitiendo la acción una y



<http://www.espaciosmontessori.com>

otra vez hasta que lograban dominarla. Luego se ocupaban en otra tarea, que normalmente era de un orden superior. Pronto comprenderían que dominar habilidades prácticas —como amarrarse las agüetas, abrochar los botones de su chamarra o ponerse los guantes— sin la ayuda de un adulto les daba independencia.

La *Casa dei Bambini* fue tan exitosa que en abril de 1907 se abrió la segunda en otro complejo habitacional de San Lorenzo. Poco después, Montessori empezó a experimentar con materiales didácticos para la lectoescritura. Fue muy sorprendente que los niños de cuatro y cinco años empezaran a utilizarlos y dominaran dichas habilidades mucho mejor de lo que se esperaba para su edad.

Este hecho hizo que el enfoque de Montessori se propagara a las clases más altas y se extendiera por todo el mundo. Para 1909 dio su primer curso de formación de profesores con su nuevo método en Città di Castello, Italia; al tiempo que publicó su libro *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "Case dei Bambini"*.

En pocos años ya había dado estos cursos por todo el mundo, y en 1929 se decidió a crear, junto con su hijo Mario, la Asociación Montessori Internacional (AMI) como un órgano para controlar las actividades de las escuelas de todo el mundo y supervisar la formación de los docentes.

El método Montessori

El concepto básico detrás de la labor educativa de Montessori era el de proporcionar a los niños un entorno adecuado en el que pudieran vivir y aprender. Lo significativo de su programa educativo es que se les dio la misma importancia al desarrollo interno y al externo, de tal forma que se complementaran entre sí.

Montessori se dio cuenta de que debía explotar las potencialidades educativas de cada niño desde muy temprano, porque el nivel y el tipo de inteligencia se conforman durante los primeros años de vida. Otro de los conceptos fundamentales del aprendizaje según Montessori es que no se deben introducir los conocimientos en la cabeza de los niños; por el contrario, mediante la información a su alcance, éstos deben percibir los conocimientos como consecuencia de sus propios razonamientos. De allí la importancia de motivar a los niños para que aprendan con gusto y satisfagan su curiosidad para que experimenten el placer que hay en el descubrimiento de ideas propias, y permitir que encuentren la solución de los problemas.

Otros dos conceptos que Montessori planteó fueron el de la competencia y el de la velocidad de aprendizaje. Para ella era muy importante que se introdujera la competencia sólo después de que el niño tuviera la confianza en el uso de sus conocimientos; decía que “nunca hay que dejar que el niño se arriesgue a fracasar hasta que tenga una oportunidad razonable de triunfar”. Una más de sus ideas innovadoras fue que cada niño marca su propio paso o velocidad para aprender, y esos tiempos hay que respetarlos.

Todos estos planteamientos conducen a la construcción de un salón de clases con niños de diferentes edades en el que los mayores ayudan a los menores a aprender con uno o más “guías” que no imponen lecciones, sino que apoyan a cada niño de forma particular a dirigir su actividad psíquica, donde los materiales didácticos (agrupados por los diferentes sentidos) ocupan un lugar fundamental, al que todos los niños tienen acceso irrestricto, y en el que existe una gran autodisciplina de los alumnos que se rigen por muy pocas normas, pero que cumplen a gusto y de manera rigurosa, lo que permite el trabajo libre de todos. La educación Montessori resultó tan innovadora porque fue el primer método científico de educación.

Todos los demás métodos educativos estaban basados en un concepto abstracto del niño a partir del cual generaban su modelo. Montessori lo hizo al revés: experimentó con métodos y construyó una teoría del niño a partir de sus resultados.



El método Montessori hoy en día

Cabe destacar que las escuelas Montessori han educado a muchos personajes reconocidos de la actualidad, incluyendo a Larry Page y Sergei Bin, de Google; Jeff Bezos, de Amazon; el creador de Wikipedia, Jimmy Wales; la leyenda de la gestión empresarial, Peter Drucker, y el ícono de los videojuegos, Will Wright (Thomsen, 2013).

En el sitio de la AMI, Renilde Montessori, nieta de María, dice que “desde el principio, la pedagogía Montessori ha sido apropiada, interpretada, malinterpretada, explotada, propagada, hecha trizas y las trizas se han magnificado en sistemas, reconstituida, usada y abusada, desengañada, olvidada y sometida a múltiples renacimientos”.² Y hay varias razones por las que esto ha sido así. Lo más importante es que, a pesar de que a esta pedagogía se le conoce como *Método Montessori*, no es un método educativo; es decir, no es un programa que los maestros apliquen.

En 1967 la Junta de Apelaciones e Interferencias de Patentes, un organismo de la Oficina de Patentes y Marcas de Estados Unidos, dictaminó que el término *Montessori* tiene un significado genérico o descriptivo, por lo que puede utilizarse libremente sin dar ninguna garantía de qué tan fielmente se aplica. Este fallo ha llevado a una “enorme variación en las escuelas que dicen utilizar los métodos de María Montessori” (Humboldt State University, s. f.). Por esta misma razón no hay un número determinado de escuelas Montessori en el mundo, aunque las cifras de las diversas organizaciones van de las siete mil a las veinte mil.

Decir que el pensamiento montessoriano está caduco es una desestimación de lo que mueve a los millones de padres que deciden inscribir a sus hijos en escuelas de este tipo. Aunque muchas veces estas escuelas no estén ni cerca de lo que Montessori propuso, hay algo que mueve a las familias —aunque se sienta como adoctrinamiento— a creer que este método —el cual, según diversos estudios actuales, consigue mejores resultados que el método “normal” (aunque no está determinado si es por el método en sí o por la intervención del estilo de los padres que lo buscan) (Lillard, 2012)—

² <http://ami-global.org/montessori/maria-montessori>

es el mejor para el desarrollo de sus hijos. Lo cierto es que, como dice Ella Karia (2015), el potencial del niño no es sólo mental, y se revela únicamente cuando el método Montessori se entiende y se aplica.

La posibilidad de que los niños elijan su trabajo práctico, el cuidado que tienen con los demás y el medio ambiente, y, sobre todo, los altos niveles de concentración que se alcanzan cuando el trabajo se respeta y no se interrumpe revelan a un ser humano superior no sólo académicamente, sino también emocional y espiritualmente. Y ésta es la esencia del verdadero pensamiento de Montessori en la actualidad. ●

Referencias bibliográficas

- American Montessori Society. (2010). *The Montessori Method*. Nueva York: autor.
- Association Montessori Internationale. Recuperado de: <http://ami-global.org/montessori/maria-montessori>.
- Bazon, E. (2007, 19 de mayo). The Cult of the Pink Tower. *Slate*.
- Chavarría, M. C. (2012, enero-junio). ¿Está Montessori obsoleta hoy?: A la búsqueda del Montessori posible. *Rupturas*, 2(1), pp. 58-117.
- Chavarría, M. C. (2012). Historiando a Montessori: Desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionera del holismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3).
- Davis, J. (2013, 15 de octubre). A Radical Way of Unleashing a Generation of Geniuses. *Wired*.
- Gardner, R. (2011). The Maria Montessori no one knows: A heartbreaking betrayal. *Dialogue for Independent Educators*.
- Gobry, P.E. (2014). The future of education was invented In 1906. *Forbes*.
- Gutek, G. L. (2013). Maria Montessori: A reconsideration of her life and ideas. Ohio Academy of History.
- Humboldt State University. (s. f.). CD356-Hansen, Curriculum Development for Early Childhood-Montessori. Consultado el 21 de junio de 2016 en <http://www2.humboldt.edu/cdblog/CD356-Hansen/montessori/>.
- Karia, E. (2015). *Fostering creativity: The full day kindergarten classroom in Ontario: Learning through inquiry and play and its implications for child development*. Bloomington: iUniverse.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A biography*. Nueva York: G. P. Putnam.
- Lillard, A. S. (2005) *Montessori: The science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2, pp. 78-85.
- Lillard, A. S. (2012, junio). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School psychology*, 50(3), pp. 379-401.
- Lillard, A. S., y Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, (313), pp. 1893-1894.
- Montessori, M. (1964a [1913]). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "Case dei Bambini" (casas de los niños)* (traducción del italiano al español de Juan Palau Vera).
- Montessori, M. (1964b). *The Montessori method*. Nueva York: Schocken Books.
- Montessori, M. (1967 [1949]). *The absorbent mind* (traducción del italiano de Claude Claremont). Nueva York: Dell.
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education* (París, UNESCO, International Bureau of Education), XXIV(1-2) (89/90), pp. 169-183.
- Seldin, T., et al. (2003). *The Montessori way. An education for life*. Sarasota: The Montessori Foundation.
- Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori. Her life and work*. Fresno: Hollis & Carter Limited.
- The International Montessori Index. Recuperado de: www.montessori-edu.com.
- Thomsen, M. (2013, 1 de mayo). The case against grades. *Slate*.

¿En qué medida las escuelas primarias del país cumplen con las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje?



Educación inclusiva: retos y perspectivas

JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ
y SONIA COMBONI SALINAS*

La sociedad siempre ha estado compuesta por miembros muy diversos, no sólo en cuanto a su género, edad, recursos económicos, orígenes sociales, culturas y costumbres diferentes, sino también de acuerdo con sus capacidades diferenciadas.

Sin embargo, las prácticas sociales dominantes que implicaron la exclusión de los “menos aptos” o “diferentes” se impusieron como algo natural, excluyéndolos, en el caso de la educación, de una escuela que debe albergar a todos los miembros de la sociedad sin excepción alguna. Dichas prácticas llevaron a considerar como ciudadanos sólo a aquellos que se ajustaban al modelo típico ideal aceptado por el conjunto de los grupos sociales hegemónicos. En el caso de las escuelas, sólo se aceptaba

* Miembros del personal académico de la UAM-X-DCSH.
Dpto. Relaciones Sociales, área Territorio y Sociedad.



a niños y niñas enmarcados dentro de los parámetros considerados “normales”; los demás, los otros, los diferentes, debían ser atendidos por centros escolares de educación especial; instituciones para alumnos y alumnas con alguna discapacidad: deficientes sensoriales visuales y auditivos; con problemas físicos, mentales, intelectuales; o adultos analfabetos. Cualquier tipo de discapacidad o de diferencia era motivo para no aceptar a estos alumnos en la escuela regular. A los niños y niñas indígenas con frecuencia se les cerraban las puertas de las escuelas generales por el solo hecho de pertenecer a algún pueblo originario; incluso a los adolescentes con rezago educativo se les enviaba a escuelas para adultos, y si una adolescente estaba embarazada, se le expulsaba del plantel o no se le permitía asistir a clases. Se trataba entonces de una escuela excluyente.

Hoy las cosas están cambiando, lentamente, pero hay una mayor apertura de la sociedad y de la escuela para aceptar en su seno a todos estos “excluidos”. Se habla de una escuela incluyente, abierta a los niños y jóvenes sin importar sus rasgos específicos, ni sus cualidades intrínsecas, estructurales o culturales; a este enfoque educativo se le ha llamado “educación inclusiva”.

La educación inclusiva no debe considerarse un programa más dentro de las múltiples iniciativas que los responsables de la educación y las propias escuelas desarrollan en sus países para mejorar la educación. Su objetivo apunta al corazón mismo de la enseñanza.

En estos tiempos de profundos cambios tecnológicos y sociales la educación se enfrenta a desafíos enormes entre los que se encuentra, de forma prioritaria, el desarrollo de políticas, programas y experiencias inclusivas que garanticen el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad. Este enfoque educativo no debe considerarse un programa más dentro de las múltiples iniciativas que los responsables de la educación y las propias escuelas desarrollan en sus países para mejorar la educación. En este caso nos encontramos con un objetivo que apunta al corazón mismo de la enseñanza: ofrecer una educación justa y equitativa en la que aquellos que

tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo.

¿Qué es o en qué consiste la educación inclusiva?

Por educación inclusiva se entiende un proceso escolarizado que toma en cuenta la diversidad de necesidades de todos los y las aprendices y trata de responder a ellas mediante una participación creciente en el aprendizaje, en las culturas y en las colectividades y la reducción de la exclusión que se presenta cotidianamente en la educación escolarizada.

A partir de este enfoque podemos recuperar la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2003) de educación inclusiva como:

La educación que implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad [...] En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

Hoy más que nunca se requiere de una escuela abierta a todos y —como se estableció en la Conferencia Internacional de Jomtién, Tailandia en 1990— de una “educación para todos” (EPT). Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) es un gran reto instaurar de manera oficial y con personal profesional altamente calificado escuelas con estas características.

La conferencia constituyó un parteaguas para la política educativa internacional y para México, como miembro de la UNESCO, al establecer que todos los habitantes del mundo tienen derecho a la educación y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. De manera indirecta hace alusión a la escuela inclusiva, que no es privativa de los menores en edad escolar, sino que se extiende también a los adultos con poca escolaridad o sin ella. Esto implica necesariamente la apertura a todos los demandantes, sin distinción de condición social o física, edad o género. En el diagnóstico presentado en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008, se señala que: “aún quedan 72 millones de niños sin escolarizar [...] 774 millones de adultos carecen de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo. Un 64% de ellos son mujeres, porcentaje que ha permanecido inalterable desde principios del decenio de 1990”.

A partir de este diagnóstico, la Conferencia de Jomtien propone —en función del primer y segundo considerandos,

en su artículo tercero y numerales correspondientes— la educación para todos; ello da pie para un primer acercamiento a la educación inclusiva:

- Recordando que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero.
- Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y, que al mismo tiempo favorece el desarrollo social, económico, cultural, la tolerancia y la cooperación internacional [...] (Juárez, Comboni y Garnique, 2010: 44-45).

Por su parte, en el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 se propone el principio de la educación inclusiva y se establece quiénes deberían poder participar en este tipo de escuela:

Los grupos vulnerables [...] El sistema educativo debe contemplar la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y otros factores que limitan el ejercicio del derecho de hombres y mujeres a una educación de calidad. Igualmente importante es ofrecer opciones a los adultos analfabetas o que no completaron la educación básica (SEP, 2013).

El objetivo número 3 del PSE se propone “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013: 23).

Filosofía de la escuela inclusiva

La educación inclusiva se apoya en una filosofía humanista que conforma el andamiaje ideológico-político de esta modalidad educativa:

- El principio rector es el “NOSOTROS”, entendiéndolo como la comunidad.
- La construcción de una comunidad educativa es un referente clave desde los modelos comunitarios y socioculturales, de acuerdo con Barton (1998).

- La escuela es flexible en su currículo, evaluación, promoción y organización.
- Atiende a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje del alumno.
- Metodológicamente está centrada en las características del estudiante, no en los contenidos, facilitando la diversificación de la enseñanza y personalización de las experiencias de aprendizaje comunes.
- Promulga los valores de:
 - Humanización: Favorece el máximo desarrollo de las capacidades de cada individuo.
 - Libertad.
 - Criterio de normalización: A todos los alumnos y alumnas se les ofrece un único modelo y contexto considerado “normal” u ordinario por la mayoría.
 - Democracia: Defiende la igualdad de oportunidades para todos, sea cual sea su condición social, económica, cultural o sexual.
 - Justicia: Se intenta dar a cada uno lo que necesita.
- Se da gran importancia a la participación de los padres y de la comunidad en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes y en el control de los progresos de sus hijos.
- Se insiste en la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, profesores, padres y alumnos, de todos los alumnos, así como en la participación de los miembros de la administración y servicios de la escuela, sin exclusión. Una participación activa, que va más allá de su presencia.
- Se parte del supuesto de que todos los alumnos pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad (INTE, s. f.).

Características de la educación inclusiva

La escuela inclusiva se caracteriza primordialmente por su capacidad de acoger al otro, a todo “otro” sin importar su condición social, económica, política, cultural, de género, de edad, de origen étnico, rechazados de otras escuelas, con problemas de conducta y con necesidades especiales de aprendizaje.

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad, incluidos aquellos que presentan una discapacidad, aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Como se ha dicho antes, es un modelo de escuela abierta a todos los que demandan educación. No existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (UNICEF/UNESCO, 1996).

En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus requerimientos y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. La UNESCO abunda en la especificación de lo que debe ser una educación inclusiva. Para universalizar el acceso y fomentar la equidad propone que:

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Para esto hay que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecer a todos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres, y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990, art. 3º).



En resumen:

la escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, respetando la diversidad y atendiendo a las necesidades de cada uno de forma diferencial, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al “diferente” (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Objetivos de la escuela inclusiva

El objetivo que persigue la escuela inclusiva es ofrecer educación para todos los demandantes, independientemente de su condición social, para:

- Superar la exclusión social.
- Promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural.
- Favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo (Cynthia, D., 2000; citado por Fernández, 2003).

Situación de la educación inclusiva en México

Como se ha visto en los dos congresos nacionales organizados por la Universidad Pedagógica de Hidalgo en 2011, y la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) conjuntamente con la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) en 2015, hay muchos estudios sobre la educación inclusiva. Los temas que abordan son muy variados y buscan incidir en los procesos educativos que se llevan a cabo en las ciudades y en el campo, así como entre las comunidades indígenas.

Existe, por ejemplo, el proyecto de investigación “Index for Inclusion”, que se desarrolla en Nuevo Laredo, Ciudad Victoria, Toluca, Parral, Ciudad Juárez y Autlán, que busca evaluar y mejorar la educación inclusiva en las escuelas primarias.

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha creado la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva para aglutinar los esfuerzos de los investigadores sobre la educación inclusiva, con el fin de encontrar métodos, modalidades y modelos. La

UPN ha generado asimismo un diplomado en educación inclusiva, alteridad y diferencia, y se han realizado varios talleres en las unidades de la UPN en Veracruz, Nuevo Laredo, Autlán, Puebla e Iguala (Gazeta Pedagógica, 2010).

La UPN ha generado un diplomado en educación inclusiva, alteridad y diferencia.

De igual manera, se ha creado una red internacional para la investigación y puesta en práctica de la educación inclusiva. En este grupo participan profesionistas de México, Colombia, Chile, Perú, Argentina, Venezuela, Brasil y España, pertenecientes a diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales afines a la propuesta de atención a la diversidad, tales como la Asociación de Sordos de Lima, la Asociación Mexicana de Educadores de Personas con Discapacidad Visual (AMEPDIVI), la Red Nacional de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la UPN (REDIEEI-UPN), la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Escolar, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), Vida Independiente Internacional México, Contacto Braille, hermanos de personas con discapacidad, la Fundación Hesperian, el Centro de Capacitación Especial para Jóvenes (CEPAJ), la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de

la Universidad Autónoma de Morelos, la Maestría en Educación Básica en la especialización Inclusión e Integración Educativa. En esta red participan también docentes de todos los niveles educativos involucrados e interesados en la educación inclusiva y estudiantes de las licenciaturas en educación e intervención educativa (REDIEEI, s. f.).

Experiencias importantes

La mayoría de las prácticas que se reportan en los Concursos de Experiencias Exitosas de Integración Educativa se refieren a la escuela de integración y no de inclusión; éstas últimas todavía son muy pocas como se pudo apreciar en el Congreso Internacional de Experiencias en Educación Inclusiva celebrado en la Ciudad de México en septiembre del 2008. Estos concursos tienen como fin recoger las mejores experiencias en este proceso de cambio de la educación integradora a la educación inclusiva. El objetivo que se persigue es

difundir en las escuelas de educación básica el derecho a la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

Las experiencias ganadoras de maestros, maestras, padres y madres de familia de esta séptima convocatoria, nos permitieron darnos cuenta que vamos transitando de la integración educativa a la educación inclusiva (SEP, 2012).

Ante la imposibilidad de reportar todas las experiencias exitosas en el país, presentamos el índice de esta compilación de las experiencias ganadoras en el 7º concurso convocado por la SEP.

Categoría “Colectivo escolar”

1^{er} lugar: Mexicali, Baja California. “Panchito; todos somos iguales porque somos diferentes.”

2^o lugar: Ciudad de México. “El arte de educar.”

3^{er} lugar: Iguala, Guerrero. “Mirando a la inclusión Salazar.”

Mención Honorífica

Monterrey, Nuevo León. “La Robótica: una herramienta para transformar la educación en una experiencia exitosa.”

Categoría “Maestros de educación básica y educación especial”

1^{er} lugar: Villahermosa, Tabasco. “Rompiendo barreras.”

2^o lugar: Chihuahua, Chihuahua. “Club PRyT.”

3^{er} lugar: Estado de México. “Una experiencia de vida.”

Mención Honorífica

San Nicolás de los Garza, Nuevo León. “Nosotros le apostamos a la integración. ¿Y tú?”

Categoría “Padres y madres de familia”

1^{er} lugar: Ciudad de México. “Héctor y su camino por la integración.”

2^o lugar: San Felipe del Progreso, Estado de México. “Rogelio.”

3^{er} lugar: “Mi hija me enseñó a ser una guerrera.”

Mención Honorífica

Ixtapaluca, Estado de México. “Lola, un ejemplo de vida.”

Chihuahua, Chihuahua. “Venciendo al silencio.”

Chilpancingo, Guerrero. “Santiago, una experiencia exitosa de integración educativa.”

Es importante mencionar que en la Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial (CROSEE) número 6, se realiza una experiencia de educación inclusiva exitosa, lo cual es un aliciente para esperar más experiencias positivas.

Retos para la educación en México

Nosotros creemos que la educación inclusiva, como en alguna ocasión lo señalamos (Juárez, Comboni y Garnique, 2002), implica considerar

una transformación de la sociedad excluyente para que, en la construcción permanente de la democracia y la participación ciudadana, se dé la inclusión de todos los sectores de la sociedad, sin distinción alguna. La construcción de esta nueva sociedad conlleva la participación de todos los ciudadanos, de las autoridades gubernamentales y de las organizaciones sociales, incluida la educación como institución que puede favorecer la equidad y la justicia social hacia los excluidos no sólo del sistema educativo sino de la sociedad misma. Sin embargo, la educación ha sufrido los embates del ir y venir de la política económica, con los recortes anunciados al presupuesto del sector y la orientación de la “pretendida equidad”, al ofrecer becas a los alumnos “inteligentes” con menores recursos para que puedan continuar en la escuela, cualquiera que sea el nivel. Por otro lado, se recortan presupuestos a la SEP y a las universidades públicas, se favorece el crecimiento del subsistema privado en todos los niveles, se limita el ingreso de los jóvenes a los niveles superiores de la educación mediante los exámenes de ingreso —en un proceso de selección y de exclusión de los “menos favorecidos” de la escuela pública—, dejando fuera a quienes no dan muestra de “capacidad intelectual” para realizar estudios en las escuelas oficiales.

Es un reto enorme, sobre todo porque en muchas ocasiones se ha de avanzar frente a corrientes de fondo muy poderosas en la sociedad y en la educación que apuestan por la competencia entre las escuelas, la selección de los alumnos y las evaluaciones generales que no tienen en cuenta la diversidad de situaciones de los estudiantes.

La apuesta por una ciudadanía multicultural e inclusiva necesita del impulso de un sistema educativo que abra sus escuelas a todos los alumnos y que les asegure a cada uno de ellos una enseñanza capaz de atender las diferencias existentes. La escuela inclusiva apuesta, pues, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos. Las escuelas inclusivas son la mejor experiencia para todos los alumnos de lo que deberían ser las relaciones sociales en el conjunto de la sociedad y se constituyen, por tanto, en una palanca poderosa para la formación de ciudadanos justos y solidarios (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014: 5).



El reto está en construir un sistema educativo nacional abierto, flexible, que ofrezca educación de calidad que responda a las necesidades de todos y cada uno de los educandos. Una escuela que, como se ha dicho, no ponga barreras al ingreso de cualquier persona, sin importar sexo, religión, estado civil, edad, origen social o étnico, discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje. Una educación que garantice la permanencia y el logro educativo en todos los niveles que cursen los educandos, construyendo aprendizajes significativos,

relevantes y pertinentes para su vida social, profesional, emocional y desarrollo intelectual (SEP, 2012).

Los retos a enfrentar en el mediano y largo plazos consisten en superar la concepción de la escuela de integración para transitar a la escuela inclusiva. Para ello se debe:

- Buscar la coordinación de los distintos agentes y entornos formativos (la familia, el barrio, los medios de comunicación, etcétera), avanzando

hacia la formación de una comunidad educadora.

- Promover el dinamismo y la interacción entre instituciones para que la inclusión sea una realidad en el mundo del trabajo y en la sociedad.
- Concienciar, tanto a la administración pública como a entidades privadas, de la necesidad de flexibilizar las estructuras educativas.
- Potenciar la idea de la escuela como comunidad educativa ligada al sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida.

Es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Stainback, Stainback y Jackson, 1999: 23).

- Desarrollar las estrategias de intervención y medidas de apoyo necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales del alumnado (ITE, materiales 72).
- Hacer concurrir el trabajo de los maestros, los directivos, supervisores, los contenidos curriculares, procesos administrativos y de gestión del conocimiento.
- Fomentar la participación de padres de familia y autoridades civiles.
- Reformar la formación docente inicial con el fin de preparar maestros para la educación en la diversidad y la diferencia.
- Modificar los centros escolares, ya que la escuela es la que debe abrir sus puertas a todos, sin excepción de personas superando la exclusión para transitar hacia la inclusión.
- Dotar de personal auxiliar a las aulas que incluyan alumnos con necesida-

des especiales de aprendizaje para apoyar a los maestros responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje (González, 2008).

Las características de la población de nuestro país demandan una escuela abierta, flexible, acogedora, receptora de todos los que desean tener una educación de calidad, una formación para la vida y para la convivencia en democracia

Reflexión final

La importancia de la educación inclusiva para una sociedad multicultural está fuera de duda. Las características de la población de nuestro país demandan una escuela abierta, flexible, acogedora, receptora de todos los que desean tener una educación de calidad, una formación para la vida y para la convivencia en democracia. Una escuela que, en la práctica, transmita los valores humanos más sublimes sin visos de racismo, discriminación ni exclusión de ninguna clase, que no sólo reciba en su comunidad a los que presenten alguna discapacidad o niños superdotados,

sino a aquellos cuya condición social ha sido causa de rechazo y de no aceptación en otras escuelas “normales”, como los miembros de las clases populares, llamados eufemísticamente “grupos vulnerables”, o de los miembros de comunidades indígenas, o peor aún de los que no tienen “suficiente capacidad” para el estudio. Una cosa es estar incluido en el programa gubernamental PROSPERA y otra ser aceptado(a) en una escuela cuyo proceso educativo sea reconocido públicamente por sus logros y éxitos, es decir, en una escuela inclusiva.

El otro aspecto importante es que se trata de una escuela para la interculturalidad. Más allá del multiculturalismo que nos propone la tolerancia del otro, hablamos de la interculturalidad, en la que tratamos de imitar los valores del otro reconociendo su derecho a ser diferente, aceptando la diversidad como un valor y como una estrategia pedagógica para el aprendizaje con una actitud de vida de respeto al otro, aceptando la diversidad y reconociendo sus valores, y una relación de igual a igual, en equidad y justicia.

Ojalá nuestro sistema educativo y todos nosotros, ciudadanos y autoridades, nos enfoquemos en construir de verdad una educación inclusiva que nos conduzca a vivir en democracia y en paz para la construcción de una nueva sociedad y un mundo mejor. Soñar nos permitirá volar. La utopía, decía Galeano, nos ayuda a caminar. ●



Referencias bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad.
- Barton, L. (Ed.). (1988). *The politics of special educational needs*. Lewes: Falmer Press. Educación Inclusiva. Disponible en: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id3>. Consultado el 29 de junio del 2016.
- Fernández, A. (2003, septiembre). Educación inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”. *Revista Digital Umbral*, 13. Disponible en: <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>. Consultado el 2 de julio 2016.
- Gaceta de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*, 11(65). (2010, mayo).
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo escolar. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. Consultado el 2 de julio 2016.
- ITE. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas. (s. f.). *Educación inclusiva*. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.1.5.htm>. Consultado el 2 de julio 2014.
- Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010, enero-abril). De la educación especial a la educación inclusiva. *Revista Argumentos, Nueva Época*, 23(62), 42-83.
- Marchesi, Á., Blanco, R., y Hernández, L. (Coords.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Disponible en: http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf. Consultado el 30 de junio 2016.
- REDIEEI. Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva. (s. f.). <http://redieeiforonacional.blogspot.mx/2007/09/impacto-del-proyecto.html>.
- Rivas, C., Álvarez, G. y Ruiz, L. CROSEE 6 DEE. “Proceso de atención a la diversidad y sus implicaciones en la práctica”. Disponible en: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/EP/AtencionDiversidad.pdf>. Consultado el 3 de julio 2016.
- Stainback, S., y Stainback, W. (Coords.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2012). *Buenas prácticas de educación inclusiva, 7º concurso nacional de experiencias exitosas de integración educativa, convocatoria 2011*. México: SEP. Disponible en: http://www.oei.es/inclusivamapfre/mexico/buenas_practicas_mexico.pdf.
- SEP. (2013). Mensaje del Presidente Enrique Peña Nieto. En *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*, México: SEP.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial de la educación para todos*. París: autor.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/UNESCO. (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. París: Fundación Hineni. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.1.2.htm>. Consultado el 30 de junio 2016.
- UNICEF/UNESCO. (1996). *Informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI*. París: autor.



Evaluación de las condiciones escolares

RAQUEL AHUJA SÁNCHEZ*



Los esfuerzos del país por aumentar la cobertura educativa han tenido frutos muy importantes; la educación primaria, que por mucho tiempo fue el único nivel educativo obligatorio, está casi universalizada.

* Directora general de Evaluación de la Oferta Educativa del INEE.

El problema de la cobertura fue la preocupación principal por varios años, sin embargo, en las últimas dos décadas nos hemos centrado también en saber qué tanto logran aprender los estudiantes de lo que la escuela enseña. Para ello, ha habido un desarrollo importante de pruebas nacionales de logro y empezamos a analizar sus resultados periódicamente, desagregando la información por distintos grupos poblacionales y por tipos de escuela.

Ahora sabemos más y contamos con datos continuos sobre acceso, permanencia y egreso de estudiantes, así como de sus niveles de logro de aprendizajes escolares. Estos datos nos permiten identificar focos de atención; incluso analizamos los problemas educativos detectados a la luz de las características de los distintos contextos socioeconómicos. Pero ¿qué sabemos de la escuela y del papel que juega en los resultados educativos?

Desde sus inicios, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) diseñó y desarrolló estudios y evaluaciones sobre las escuelas. Integró primero un marco conceptual que permitió delinear varios temas y realizó estudios y evaluaciones sobre la función directiva, la infraestructura escolar, la violencia en las escuelas, las prácticas de evaluación en aula de los docentes, la práctica pedagógica de las educadoras de preescolar y la implantación del espacio curricular de tutoría en secundaria.¹

En la actualidad, el INEE lleva a cabo, entre otras evaluaciones, una denominada Evaluación de Condiciones básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), cuyo objetivo es establecer la medida en la que las escuelas de educación obligatoria cuentan con condiciones básicas para su operación y funcionamiento.

ECEA parte de una perspectiva de derechos que plantea un marco básico de condiciones escolares orientado a asegurar un “mínimo irreductible” para todos (igualdad de oportunidades educativas) que favorezca el cumplimiento del derecho a la educación y de los derechos en la educación. El marco básico incluye componentes de 7 ámbitos y 21 dimensiones:

Al voltear hacia la escuela tratamos de aprovechar al máximo la información que ofrecen los registros administrativos sobre los centros escolares: su tamaño (cantidad de estudiantes), su tipo de organización (multigrado o unigrado), el turno en que funciona, cuántos maestros hay y qué perfil tienen (por ejemplo, su escolaridad) y si cuenta con un director que se dedica exclusivamente a su función o también es docente. Pero estas fuentes no brindan información sobre todo lo que queremos saber de las escuelas.

¹ En el portal web del INEE se encuentran las publicaciones con los resultados de estos estudios y evaluaciones.

Ámbitos	Dimensiones
1 Infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios básicos en el plantel • Espacios escolares suficientes y accesibles • Condiciones básicas de seguridad e higiene
2 Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliario suficiente y adecuado • Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje
3 Material de apoyo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto, libros para el maestro) • Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implantación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula)
4 Personal que labora en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil profesional de directores y docentes de acuerdo con su función • Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar • Oportunidades de actualización profesional en la escuela
5 Gestión del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Uso efectivo del tiempo para la implantación del currículo • Práctica docente orientada al aprendizaje • Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes
6 Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de trabajo colegiado • Visión común de los docentes sobre la escuela • Participación de los padres de familia • Prácticas de admisión en la escuela
7 Convivencia escolar para el desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales positivas • Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos • Participación activa de los estudiantes • Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

Sobre cada ámbito y dimensión se tienen definidas *condiciones básicas*; a manera de ejemplo se mencionan algunas:² la escuela dispone de abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar; el plantel ofrece condiciones de seguridad ante riesgos de accidentes; cada estudiante tiene un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado y apropiado para su nivel educativo; todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones; cada docente cuenta con el plan y los programas de estudio al inicio del ciclo escolar.

² Todas las condiciones y la información sobre esta evaluación se encuentran en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>

La infraestructura, el mobiliario, los materiales de apoyo educativo y el personal que labora en las escuelas son recursos que proveen las autoridades educativas principalmente, aunque las comunidades escolares juegan un papel muy importante en su mantenimiento, conservación y cuidado. Por otro lado, las condiciones relacionadas con la gestión del aprendizaje, la organización escolar y la convivencia en la escuela son procesos que se gestan en el propio centro escolar, y que son fundamentales para el cumplimiento de sus propósitos. Tanto los recursos como los procesos se relacionan; hay interdependencia entre ellos —por ejemplo: si en la escuela no hay un espacio físico para que los maestros puedan reunirse, se afecta el trabajo colegiado; si la escuela tiene problemas de mantenimiento en su infraestructura, los directores y hasta los docentes y probablemente los padres de familia ocuparán una parte importante del tiempo en atenderlos para salvaguardar la integridad de niños y niñas en la escuela, etcétera—.

Por lo anterior, el marco básico que plantea ECEA se considera integral; es decir, sus componentes deben verse en conjunto, aunque pueden analizarse y atenderse por separado, pero siempre bajo la consideración de que todas estas condiciones son el “mínimo irreductible” que debe garantizarse en todas las escuelas para que maestros y estudiantes puedan enseñar y aprender en condiciones de dignidad.



ECEA es una evaluación cuatrienal para cada nivel educativo. La primera se realizó en noviembre de 2014 y se enfocó en el nivel de primaria. En 2016 se aplicará en educación media superior, en 2017 en preescolar y en 2018 en secundaria. Este plan de evaluación permitirá conocer, cada cuatro años, la medida en que las escuelas de cada uno de los niveles educativos tienen cubiertas condiciones básicas de funcionamiento, así como valorar los avances en su cumplimiento.

Todas esas condiciones son el “mínimo irreductible” que debe garantizarse en todas las escuelas

El marco básico se revisará y ajustará periódicamente, de manera que las condiciones que vayan cumpliéndose para todas las escuelas ya no se incluyan en la evaluación y puedan incorporarse nuevas que respondan a las demandas que la sociedad y los nuevos modelos educativos demanden. •

Actividades de limpieza y cooperaciones voluntarias: participación de padres de familia en la escuela

ERICK JUÁREZ PINEDA

Fotografías: Anylú Hinojosa-Peña



Fotografía: ZNVISION

“La participación de los padres de familia en la escuela pública se ha reducido a pintar paredes, recoger basura, podar arbustos y organizar eventos. Nunca se nos ha consultado sobre las formas de enseñanza, los aspectos pedagógicos, la organización escolar o la administración de los recursos.”

Esta opinión se repite constantemente entre los padres de familia de las escuelas públicas en nuestro país, quienes manifiestan sentirse apartados de la comunidad escolar y minimizados en sus aportaciones para mejorar la calidad educativa de sus hijos. Aunque su intervención en estos temas es, sin duda, de vital importancia para la mejora de la educación, su influencia en los centros escolares para el mejoramiento en los aspectos académicos, gestión escolar u optimización de recursos ha resultado mínima. A pesar de la intención

de dar autonomía a las escuelas públicas, no se han obtenido resultados extraordinarios en la mejora escolar, y la participación de los padres se ha visto reducida a “faenas de limpieza y sólo como un instrumento de legitimación de los directivos”.

Actualmente, la Ley General de Educación señala que las autoridades educativas deben promover la participación de la sociedad en actividades que “tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos”. Para lograrlo, se crearon los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), cuyo objetivo es fomentar la intervención organizada de la sociedad para el mejoramiento de la calidad educativa. Estos Consejos, con representación nacional y con presencia en todos los estados, municipios y escuelas del país, reúnen a representantes de toda la sociedad que buscan mejorar las prácticas educativas y establecer diversas acciones que repercutan positivamente en ello.

Hoy en día, dichos Consejos se rigen por el Acuerdo Secretarial 02/05/16, firmado por el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Aurelio Nuño, que sustituye al Acuerdo 716, emitido por el exsecretario Emilio Chuayffet. Estos lineamientos buscan brindar herramientas a los padres de familia para intervenir activamente y de manera más organizada en el desarrollo integral de la escuela y de sus hijos.

¿Cómo se constituyen los Consejos?

Los CEPS deben estar constituidos en todas las escuelas públicas y privadas del país, hasta por 25 consejeros, en su mayoría padres de familia, y con representación de los maestros, directivos, exalumnos y miembros de la comunidad.

El Consejo Escolar, liderado por un padre de familia y el director escolar, representa un elemento de empoderamiento y control de la escuela que debería ir más allá de las actividades “tradicionales” de los tutores en el ambiente educativo. Entre sus principales funciones destacan:

1. Opinar sobre los ajustes al calendario escolar aplicable a cada escuela y conocer las metas educativas y el avance de las actividades escolares.
2. Conocer y dar seguimiento a las acciones que realicen las y los profesores y las autoridades educativas.
3. Apoyar las acciones de mejora en materia de logro educativo a partir de los resultados de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes.
4. Promover acciones que fortalezcan la corresponsabilidad de madres y padres de familia en la educación de sus hijos.
5. Alentar el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando.
6. Opinar sobre asuntos pedagógicos y conocer la ruta de mejora escolar.
7. Promover acciones que contribuyan a disminuir los factores que influyen en el abandono escolar.
8. Realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares.
9. Dar seguimiento a la normativa que en materia de alimentos expida la autoridad competente.
10. Elaborar y presentar a la comunidad educativa un informe de las actividades realizadas al término del ciclo escolar vigente incluyendo un apartado sobre los ingresos que por cualquier medio hubiera obtenido (considerando con especial atención los recursos de programas federales) y su aplicación, así como, en su caso, el reporte que rinda la cooperativa escolar o equivalente. El Consejo podrá denunciar el ejercicio indebido de los recursos. Todo lo anterior debe contribuir a fortalecer la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas.
11. En general, podrá realizar diversas actividades en beneficio del logro de los objetivos de la escuela.

Sin embargo, aunque el marco normativo brinda amplias facultades a los padres de familia, la realidad es que éstos se encuentran lejos de tener tanta influencia en los centros escolares.

Para aterrizar estos objetivos y funciones en las escuelas el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), por medio de la Red Nacional de Organizaciones de la Sociedad Civil, ofertó diversos cursos enfocados a padres de familia, pero no existe evidencia de que éstos se hayan realizado o aplicado en algún sector.



Comités

que forman parte de los Consejos Escolares de Participación Social

Los CEPS se dividen en distintos comités encargados de establecer acciones para cumplir con los objetivos ya mencionados. De acuerdo con el Consejo Nacional de Participación Social en Educación (CONAPASE), éstas son las metas de algunos de ellos:

1. **Comité de actividades recreativas, artísticas o culturales:** busca promover, en apego al enfoque y contenidos de los programas curriculares de cada grado escolar, la realización de actividades orientadas a la recreación, el arte y la cultura en el espacio escolar.
2. **Comité de impulso a la activación física:** estimula la activación física como práctica regular en las escuelas, a través de un programa escolar que impulse el desarrollo físico de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.
3. **Comité de lectura:** trata de apoyar el trabajo docente para generar condiciones que refuercen el gusto por la lectura y que permitan el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, de tal forma que se convierta en una práctica cotidiana.
4. **Comité de mejoramiento de la infraestructura:** contribuye en la formación de una cultura de participación social que permita el mejoramiento y la atención de necesidades de infraestructura de los espacios escolares, para que cuenten con las condiciones físicas y de equipamiento adecuadas para el desarrollo del proceso educativo.
5. **Comité de protección civil y seguridad escolar:** busca disminuir los factores de riesgo a la integridad física y la seguridad de los miembros de la comunidad escolar.
6. **Comité de desaliento de las prácticas que generen violencia entre pares:** pretende colaborar con el resto de la comunidad educativa en la detección de factores y situaciones de riesgo y en el diseño e implementación de actividades de prevención y mitigación de la violencia entre pares, de manera que el ambiente escolar sea armónico, libre de violencia y propicio para la formación integral de los alumnos.
7. **Comité de establecimientos de consumo escolar:** impulsa prácticas de alimentación correcta en la comunidad educativa, así como la supervisión de los alimentos y bebidas que se expenden en los establecimientos de consumo escolar, en coordinación con las instituciones del sector salud.
8. **Contraloría social:** promueve una cultura de la participación social en el cuidado y adecuada aplicación de los recursos que recibe la escuela para fortalecer la práctica de la transparencia y rendición de cuentas.
9. **De cuidado del medio ambiente y limpieza del entorno escolar:** su objetivo es realizar acciones que estén encaminadas al desarrollo de una cultura de cuidado y protección del medio ambiente, a la mejora de las condiciones de higiene y al mantenimiento básico del entorno escolar.
10. **De integración educativa:** busca fortalecer la integración a la educación regular de escolares con alguna necesidad educativa especial —con o sin discapacidad—. Otros comités son los de alimentación saludable, nuevas tecnologías, proyecto a favor de la convivencia escolar; y rehabilitación de planteles escolares.



Contrastes

Para verificar la aplicación de esos lineamientos, visitamos diversas escuelas y entrevistamos a padres de familia, maestros y autoridades educativas.

Para el ingeniero Rogelio Mares, director de la Escuela Secundaria Técnica 95, ubicada en el pueblo de Santa Catarina, en la delegación Tláhuac de la Ciudad de México, la participación de los padres es una actividad común, resaltando que en este centro escolar se mantiene una estrecha comunicación con todos los actores educativos. A pesar de que los padres tienen gran influencia en el desarrollo diario de la institución, ninguno de los convocados a las entrevistas asistió a la reunión pactada.

Para el profesor Rogelio, los tutores tienen un gran peso en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, pues son ellos quienes ejercen la mayor influencia para lograr que los aprendizajes impartidos



en la escuela se reflejen en el hogar. “En esta escuela, la participación de los padres ha resultado más activa conforme pasan los años; al principio eran pocos los que se interesaban en lo que sucede dentro del plantel; ahora son más los que intervienen”, explica. Sin embargo, reconoce que aún es una minoría; los que se acercan, participan en actividades de limpieza y mejoramiento tanto de las instalaciones como de la infraestructura escolar.

“Lamentablemente la mayoría de los padres son muy negativos y ponen cualquier pretexto para no cooperar. A veces, el presupuesto que obtenemos de la SEP no alcanza para mantener nuestras instalaciones y nos vemos obligados a pedir el voluntario apoyo económico de los padres, pero no tenemos respuesta.”

Al cuestionarle sobre la participación de los padres en los aspectos académicos, formas de trabajo de los maestros y la administración de los recursos, responde que la “escuela siempre ha estado abierta para todos, siendo completamente transparente”; sin embargo, no detalla sobre casos específicos. Aunque existe esta “apertura escolar”, en los hechos los padres se sienten excluidos de la mayoría de las actividades.



Los padres de familia entrevistados refirieron que, aunque su intervención es frecuente en los centros escolares, los directivos sólo les “permiten intervenir en actividades de limpieza”. Al respecto, Antonia Pineda, madre de un alumno de esta escuela, relata que aunque existe cierta disposición de maestros y directores para brindar información sobre el desarrollo escolar de su hijo, ésta no va más allá de reportes mensuales sobre sus avances e invitaciones a formar parte de los comités de limpieza, y advierte:

“ Mis tres hijos han asistido a esta escuela, y nunca se nos ha consultado e informado lo que marcan los lineamientos del Consejo Escolar de Participación Social. Es más, ni al principio o final del ciclo escolar se nos ha informado sobre las actividades del mismo, los informes económicos del presupuesto y las formas en las que se desarrolla la vida académica y administrativa del plantel.”



También, reconoce que muchas veces, los padres no tienen la intención de conocer más allá de lo que se les ofrece, en parte por “la ignorancia de las leyes y reglamentos que existen alrededor de las escuelas y, por otro lado, por el poco interés que muchos de nosotros tenemos hacia estos temas”. Aun así, concluye, es necesario que las autoridades educativas ofrezcan una información clara y completa sobre los alcances de los padres en los colegios, a fin de establecer mejores mecanismos de integración entre los maestros y sus hijos.

Padres, rezagados del desarrollo escolar

María Victoria Reyes, madre de un alumno de la Escuela Secundaria Técnica 46, en la delegación Tláhuac, afirma que los directivos de este centro escolar condicionan la entrega de diversos apoyos gubernamentales, como las tarjetas de útiles escolares gratuitos, a cambio de una “aportación económica voluntaria” de 14 pesos que se deben depositar a una cuenta de banco creada por los maestros y algunos padres de familia, sin poder tener certeza del destino final de estos recursos. A esto se le suma la cantidad de 250 pesos que piden al inicio de cada ciclo escolar. Reyes explica, asimismo, que estos hechos son constantes y la única participación que solicitan de los padres es para la recaudación de recursos y para atender problemas de disciplina que surgen por sus hijos. Finalmente, señala que la poca participación en la escuela se ha delegado a las madres y que la de los padres ha sido mínima.



“ Muchas de nosotras, las mujeres, vemos por la educación de nuestros hijos; sin embargo, las familias con dos padres deben de incentivar la participación de los hombres en estos aspectos, pues pareciera que, por cuestiones sociales, esta tarea ha sido exclusiva de nosotras.”



Para Dulce Revilla, joven madre de dos alumnas del preescolar “Yecahuzotl”, de la misma delegación, en este nivel educativo las cosas no son muy distintas.

“ Las mamás que participamos y nos involucramos en la vida escolar, sólo somos requeridas para limpiar la escuela, ayudar a mejorar la seguridad de los niños y organizar eventos culturales y recreativos para los menores.”

Del mismo modo, niega que exista voluntad de parte de los directivos escolares y maestros para transparentar los recursos, rendir informes sobre la administración de los mismos, generar propuestas de mejora educativa o conocer la ruta de mejora escolar.





De igual forma, la pareja Carmen Pineda y Juan Solís, padres de alumnos de la primaria Aarón Camacho López y la Secundaria Técnica 79, en la delegación Xochimilco, señalan que, como miembros activos de la comunidad escolar, su presencia es requerida sólo tres veces al año y se reduce a “revisar que el inmueble se encuentre bien y, en su caso, reparar lo que sea necesario”.

Exigen una mayor apertura de la información, disponibilidad para hablar sobre los aspectos académicos y mayor diálogo entre padres, maestros, alumnos y autoridades. Por último, reconocen que gran

parte de esta cerrazón de la información se debe al poco apego de los tutores hacia la educación de sus hijos, y apuntan:

“ Los papás, ponemos muchos pretextos sobre nuestra poca intervención en las actividades académicas de nuestros hijos y el espacio donde se desarrollan: trabajo, poco tiempo o diversas responsabilidades, son parte de los miles de pretextos que se han usado para dejar en un segundo plano estos temas.”

“Es de vital importancia involucrarnos en ello, sólo así podremos exigir mejores resultados en todos los niveles”, agregan.

Participación de los padres debe evolucionar: CONAPASE

Carlos Mancera Corcuera, recientemente designado por el secretario Aurelio Nuño como el nuevo presidente del CONAPASE considera que los padres se han enfocado a sus “responsabilidades tradicionales”: que los niños lleguen alimentados, que realicen sus tareas y estar en constante comunicación con los maestros. Para él, uno de los principales retos del organismo que preside es lograr que los padres den un paso más: integrarse a la nueva autonomía escolar marcada por la reforma educativa y el programa Escuela al Centro, y tener una participación más activa en las decisiones y vida escolar.

Y aunque reconoce que los padres tienen “poco tiempo para involucrarse en estos asuntos, (...) también deben estar conscientes de la gran importancia que toma su participación”.

“ Es fundamental trabajar para que los padres no sean un actor pasivo y que no estén relegados sólo a lo que maestros y directores les indican. Deben integrarse a un modelo más proactivo, incorporarse a la Escuela al Centro y participar en la construcción de nuevas acciones y programas más pertinentes.”

Finalmente, aunque el marco legislativo brinda grandes oportunidades de intervención en todos los aspectos educativos, puntualiza que



los Consejos, desde el nacional hasta el escolar, no son una autoridad obligada a prestar los servicios educativos, pero tienen una capacidad de decisión propia.

“ En ningún momento los Consejos se han creado para sustituir o desafiar a las autoridades escolares, su tarea es apoyar y complementar estas tareas.”



Consejos de Participación Social: el todo y la nada

Los Consejos de Participación Social son todo y nada: por un lado, la normatividad establece para ellos objetivos muy ambiciosos como la evaluación de programas de política educativa, el seguimiento de resultados académicos, la creación de nuevas propuestas en la materia, la evaluación y las decisiones de presupuesto, entre otros, que al final en los hechos “no se cumplen”, explica Alma Maldonado, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Maldonado asegura que los Consejos, en cualquiera de sus niveles, no funcionan como marcan los lineamientos y no cumplen con las metas establecidas en éstos. Entrevistada por *Red*, Maldonado —quien formó parte del CONAPASE durante la gestión de José Sarukhán Kermez— afirma que los Consejos se están alejando



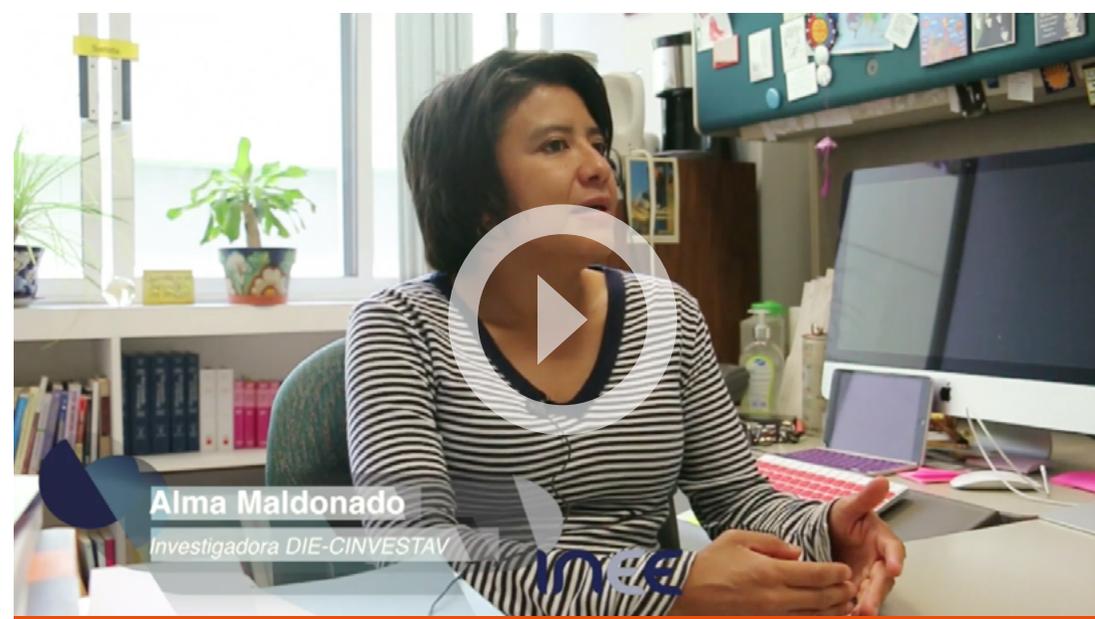
cada vez más de los problemas reales de la educación y se encuentran en una gran dispersión de funciones. Señala asimismo que:

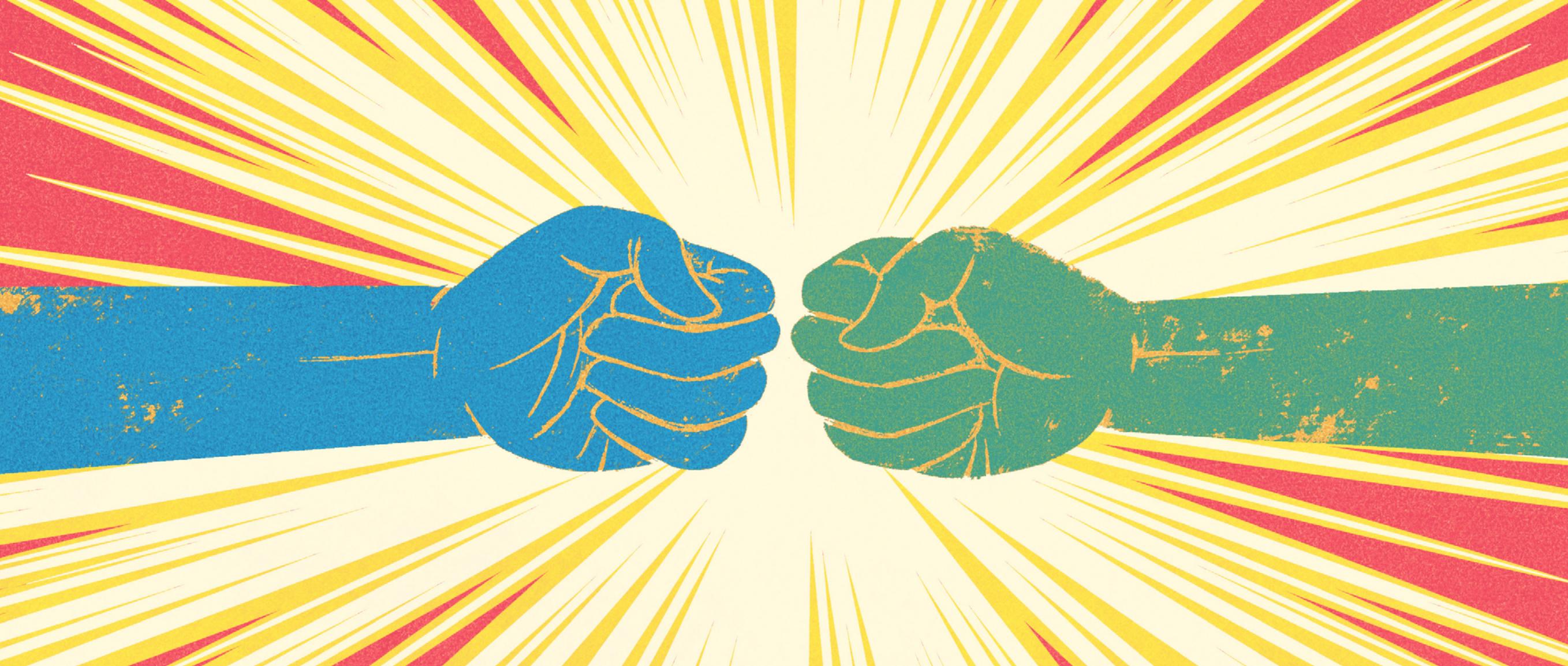
“ En cada nivel pasan cosas muy distintas: la convocatoria hacia los padres se torna cada día más complicada, no existe apertura en las propias escuelas, hay mucha resistencia de maestros y directivos en la participación de los tutores o agentes externos y no existen agendas de trabajo puntuales.”

Además, indica que hace falta una mayor autonomía de los Consejos, comenzando por el nacional, ya que, dijo “han sido utilizados para posicionar la agenda de la Secretaría de Educación Pública, convirtiéndose en un brazo de esta dependencia”.

“ Los Consejos están muy controlados por la SEP, debe existir mayor autonomía de acción, presupuestal y de incidencia.”

Finalmente, Maldonado considera que, ante la cerrazón para poder crear mejores espacios de cooperación, hace falta una mayor voluntad política que se refleje en el mejoramiento educativo, aterrizándolo en cada escuela y logrando que sean verdaderas comunidades de aprendizaje y desarrollo integral. •





Aprender y enseñar en contextos de violencia

Una experiencia en cuarto año de primaria

MÓNICA CALZADA ÁLVAREZ

La violencia en la sociedad se refleja en el salón de clase e impacta no sólo la convivencia, sino el aprendizaje de los alumnos. ¿Cómo hacer para revertirla? La profesora Mónica Calzada nos cuenta su experiencia, en la que la integración de los alumnos fue clave.

El programa iberoamericano de educación por la paz señala que los problemas de violencia impactan negativamente en los aprendizajes (Caribe, 2012). Dentro de los ambientes escolares mexicanos es común encontrar manifestaciones de violencia o agresión entre los alumnos, de ahí la urgente necesidad de afrontar asertivamente estas situaciones para elevar la calidad del aprendizaje.

El siguiente trabajo es fruto de la observación directa y lo realizado durante casi un ciclo escolar con 20 niños y 15 niñas alumnos de cuarto grado de pri-

maria, en una escuela del sur de la Ciudad de México.

El diagnóstico inicial reflejó que los alumnos no estaban habituados a trabajar con normas y se les dificultaba el trabajo de equipo. Algunos presentaban barreras para el aprendizaje. Otros tenían dificultades en la resolución de problemas matemáticos y en la lectura de comprensión. Los ritmos y niveles de aprendizaje eran notoriamente diferenciados, faltaba tolerancia para esperar su turno al hablar y lo más preocupante eran las burlas, peleas y agresiones que tenían lugar dentro y fuera del aula.

¿Enseñanza y relaciones pacíficas en la escuela?

La enseñanza dentro de la escuela no puede ser ajena a la problemática de violencia que impera en la sociedad. Las relaciones violentas que ocurren en el entorno de los centros escolares (y que los afectan) deben ser abordadas con un enfoque que ponga en el centro las relaciones entre las personas.

Desde una visión sociocultural de la enseñanza podemos recurrir a Vigotsky, quien propugna un aprendizaje vinculado a las interacciones con otros actores de manera tal que el aprendizaje se socializa, “jugando un papel clave en el desarrollo cognitivo de las personas” (Díaz, 2010: 86).

“

El trabajo cooperativo favorece el desarrollo de la tolerancia y la aceptación”

Para John Dewey la educación es como un laboratorio, porque en el salón de clases los alumnos deberían vivir lo que la vida de fuera les depara (Arends, 2005: 346). De ahí que tampoco sea conveniente regresar a las prácticas pasivas en donde el alumno se convierte en receptor (Suárez, 2007).

Teniendo de trasfondo estos fundamentos pedagógicos y el diagnóstico del grupo, se optó por un trabajo coo-

perativo. Slavin señala que al trabajar de esta forma se favorece entre los alumnos el desarrollo de la tolerancia y la aceptación de la diversidad racial, social o cultural que puede haber dentro de un grupo (Arends, 2005: 345).

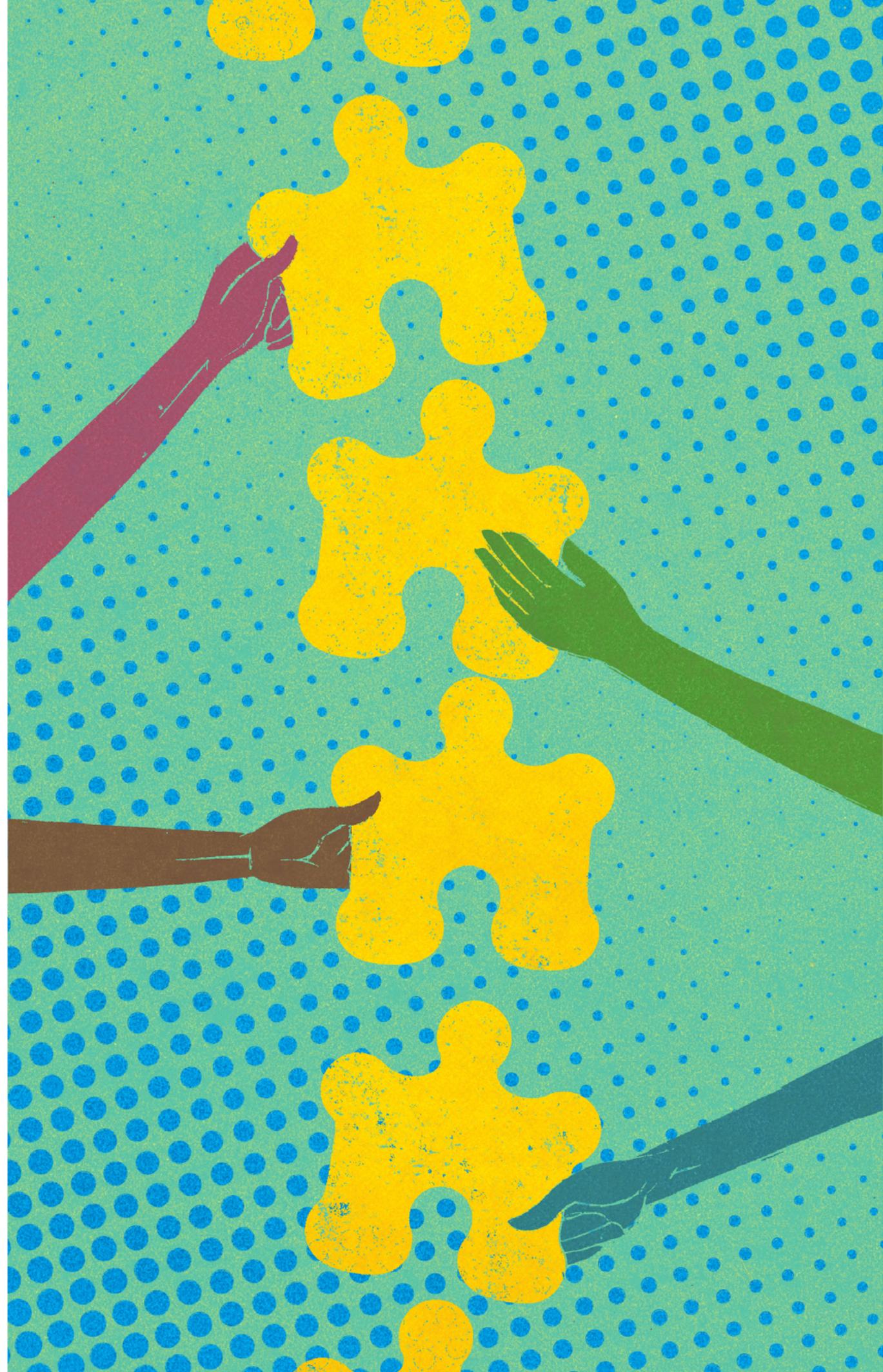
Manos a la obra

La primera acción fue establecer normas de convivencia con y para el grupo, así como rutinas de trabajo durante la jornada escolar para encuadrarlas e ir formando hábitos. Se organizaron comisiones para los diferentes servicios dentro del grupo, y también se formaron equipos integrando alumnos de características diversas.

La reacción de los estudiantes fue negativa porque no a todos les gustó la idea de compartir el trabajo con los compañeros poco aceptados o agresores. Con todo, se les motivó para que hicieran un esfuerzo por conocerse de otra manera.

En este tipo de contextos es fundamental propiciar las relaciones interpersonales. Al acercar realidades diferentes se favorece el conocimiento y, según Linares, también se da la oportunidad de “un acercamiento y un conocimiento que será la base para una comunicación eficaz y la construcción de un contexto intercultural” (Linares, 2012: 3).

Dentro del clima del salón, los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señalan que deben crearse



las condiciones que favorezcan la apropiación de los conocimientos (SEP, 2012: 307). El mobiliario, nos dice Arends, es de vital importancia a la hora del trabajo, porque se requiere de un acomodo específico de acuerdo a la actividad a desarrollar, lo cual favorece o limita el trabajo de los alumnos (Arends, 2005: 358). En este caso el mobiliario se dispuso de manera que cada equipo pudiera contar con un lugar para realizar sus actividades.

El mobiliario es de vital importancia a la hora de trabajar, su acomodo puede favorecer o limitar el trabajo de los alumnos

Se tomó en cuenta que el tiempo de planeación y aplicación del trabajo se duplicó (Arends, 2005: 358). La forma modificó los ritmos y tiempos de actividades tradicionales.

El proceso para insertarse al trabajo fue paulatino. En un primer momento se tuvo que convencer a los alumnos más reacios. Dentro de los equipos se fue observando el liderazgo de los que, motivados por ser el mejor grupo, animaban a sus compañeros al trabajo y la integración. El hecho de poner un nombre al equipo y elaborar una bandera les dio identidad y cohesión.

En los grupos había alumnos con procesos de aprendizaje diferentes; fue notoria la intervención de los compañeros

que, al tener mayor facilidad, fungieron de monitores.

Se desarrollaron proyectos en donde la primera parte del trabajo la realizaron los alumnos al interior del equipo, y, en un segundo momento, retomaron los productos en plenaria. Es verdad que dentro del aprendizaje cooperativo la planeación de las actividades requiere más tiempo. Como dice Arends, aunque “los principios básicos del aprendizaje no cambian, existen muchas variaciones del mismo modelo” (Arends, 2005: 352).

Algunos autores utilizan para estos proyectos el nombre de métodos didácticos o técnicas, mientras que otros prefieren el de estrategia (Díaz, 2010: 101). En este trabajo hacemos uso de este término. Las estrategias variaron según los contenidos que debían abordarse. En el caso que nos ocupa, se trabajó de forma que cada uno de los integrantes pudiera aportar lo que sabía y con ello colaborar al proceso y la resolución de las actividades.

El apoyo de las tecnologías de la información fue otro de los tratamientos a la hora de trabajar con *webquest*.¹ Desde este espacio los alumnos tuvieron la oportunidad de recibir la misma información y como equipo, darle forma respondiendo a la ruta de aprendizaje.

¹ Son actividades ordenadas que proponen a los alumnos investigar en internet. Promueven el trabajo de equipo y el uso de las tecnologías de la información desde una actitud reflexiva.

El espacio virtual tiene un sustrato constructivista porque al interactuar dos o más personas en el proceso de aprendizaje —nos dice Giménez—, “los recursos informativos actúan como mediadores psicológicos”. Es un proceso “en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo” (Guitert i Catusus y Giménez, 2000).

Los aprendizajes y su construcción se tornan más complejos porque parten de contextos no siempre comunes para los alumnos. Con todo, según Ausbel, la construcción de significados se va dando con orden y jerarquía al ir relacionando los nuevos conocimientos con los previos (Díaz, 2006: 16).

La estrategia de grupos de enfoque les costó más trabajo porque debían discutir una pregunta buscando soluciones concisas; sin embargo, favoreció el desarrollo de sus procesos reflexivos.

Resultados

Los resultados de esta ruta de trabajo de aprendizaje cooperativo se vieron reflejados en:

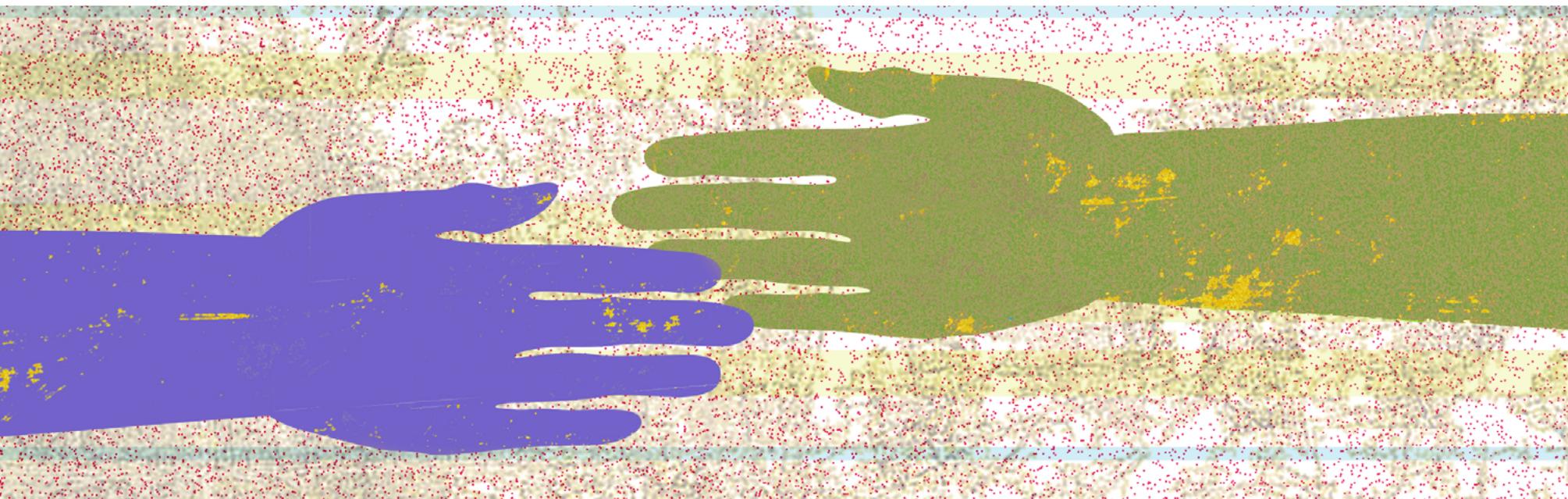
- Una mayor integración de los niños agresores o con menos popularidad dentro del grupo. Algunos al conocerse más se hicieron amigos. “Me gusta trabajar en equipo porque compartimos más”, dijo un integrante del equipo Azules (Calzada, 2015).
- Los alumnos con dificultades de aprendizaje se integraron a las actividades con apoyo de monitores o con el encuadre del trabajo en equipo. Según Herrenkohl la asignación de roles por parte del docente es fundamental para llevar a cabo las tareas del equipo y del grupo (Arends, 2005: 362). En este caso los roles de algunos alumnos fueron asumidos por ellos mismos o asignados por el equipo, más allá de que la maestra lo determinara.

“

Me gusta trabajar en equipo porque compartimos más”.
(Integrante del equipo Azules)

“

En equipo estoy trabajando, cuando estoy solo juego y platico: me cuesta terminar”.
(Integrante del equipo Guerreros Mexicanos)



- Los alumnos se motivaron al darse cuenta de que podían ser el mejor equipo en el trabajo, apoyándose entre ellos. Su primera reacción, al inicio de la experiencia, fue la de querer vivirlo como una mera competencia. Pero se logró desarrollar un trabajo en el que, al colaborar juntos, los resultados se reflejaron en un avance. Con ello confirmamos lo dicho por Linares: “deben ayudarse para superarse a sí mismos, individualmente y en grupo, para conseguir su objetivo común” (Linares, 2012: 5). Uno de los integrantes del equipo Halcones Negros lo decía del siguiente modo: “Nos ha costado trabajar en equipo porque no nos ponemos de acuerdo y discutimos, Isaac nos ayuda a que trabajemos” (Calzada, 2015).
- La normalización, la escucha y la exigencia creció. Al respecto Arends señala que “la participación activa en

grupos pequeños ayuda a los estudiantes a aprender importantes habilidades sociales, al mismo tiempo que académicas y actitudes democráticas” (Arends, 2005: 351).

- Los niveles de desempeño académico aumentaron, lo cual fue notorio en los alumnos con mayor rezago. “En equipo estoy trabajando, cuando estoy solo juego y platico: me cuesta terminar”, reconocía un integrante del equipo Guerreros Mexicanos (Calzada: 2015).

La mejora en el desempeño es uno de los tres aspectos que, según los fundadores del aprendizaje cooperativo, se desarrollan. El paradigma cognitivo del socioconstructivismo dice que el aprendizaje se genera mejor desde la interacción social y la recopilación de experiencias que se van uniendo a manera de eslabones interdependientes.

De esta experiencia se concluye que:

- Las relaciones y actitudes violentas se manifiestan continuamente dentro de los salones de clase y esto limita en muchos casos la dinámica de trabajo, además de que generan relaciones poco asertivas y poco constructivas.
- El alumno de primaria, inmerso dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, necesita de un contexto social para aprender. Dentro de la escuela dicho contexto se manifiesta con sus compañeros de clase, su maestro, su espacio de trabajo y el ambiente.
- Pero el aprendizaje del niño parte de una estructura cognitiva, como dice Ausubel, de conocimientos previos. Y según el socioconstructivismo los conocimientos se van reconstruyendo y reapropiando a través de prácticas

sociales que le permiten aculturarse (Díaz Barriga, 2005: 16).

- El aprendizaje cooperativo favorece no sólo la mejora de aprendizajes significativos, sino también la búsqueda en la resolución de problemas en un grupo de trabajo. Esto repercute en la mejora de comunicación y autoestima. Por otro lado, se da el respeto al trabajo de los otros, y, siguiendo a Díaz, “se incrementan los sentimientos de solidaridad y obligación mutua” (Díaz, 2010: 91). •

Referencias bibliográficas

- Arends, R. (2005). *Aprender a enseñar*. México: McGraw-Hill.
- Calzada, M. (2015). *Bitácora*. De octubre a julio.
- Caribe, P. M. (2012). *Educación para la paz y la cultura en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 18 de abril de 2015, de: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/Educación-Convivencia-Paz.pdf.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Recuperado el 4 de octubre de 2013, de: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- DíGuitert i Catasús, M., y Giménez, T. (2000). *El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Linares, E. (2012). *El aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 20 de abril de 2015, de: www.um.es/especial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf.
- SEP. (2012). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. México: Autor.
- Suárez, C. (2007). *El potencial educativo de la interacción cooperativa. Investigación educativa*, 61-78. Recuperado el 21 de abril de 2015, de: sisbib.unmsm.edu.pe/bibuirualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a06v11n20.pdf.

¿Qué tipo de convivencia se construye en mi escuela?

Herramientas para acercarse al análisis de los reglamentos escolares y de aula

MARÍA ESTHER PADILLA MEDINA

En los últimos diez años ha cobrado fuerza la discusión sobre el sentido de la convivencia y cómo hacerla posible con climas no violentos y apegados a principios éticos. Este interés efervescente es alimentado por el debate público sobre los entornos y situaciones de creciente violencia social y escolar en México.

En cada centro educativo se habla el lenguaje particular de la sociedad; es decir, la escuela es una expresión de la comunidad que la conforma. La nuestra aspira a la consolidación de una democracia eficaz y productiva; sin embargo, enfrenta importantes desafíos que afectan a todos los ámbitos, y la escuela no es ajena a esta profunda crisis.

Como señala Gilberto Guevara, consejero de la junta de gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): “Cuando la violencia deviene en problema social, como nos ha ocurrido a nosotros, hay que volver la vista hacia la

escuela como espacio privilegiado para la formación, la convivencia, la disciplina sustentada en el diálogo, el respeto a la diferencia y la vivencia de principios democráticos, todo bajo los principios de la dignidad y los derechos humanos” (INEE, 2015: 13).

La convivencia escolar es un proceso de interacción personal y subjetivo orientado por un conjunto de políticas y prácticas que lo configuran y lo enmarcan y en el que participan los estudiantes, los docentes, los directores, y todos aquellos que conforman la comunidad escolar.

Uno de los principales mecanismos de las escuelas para formalizar los criterios que pautan la convivencia y que regulan las relaciones de la comunidad y de la escuela, son los reglamentos escolares y de aula que forman parte fundamental en la vida que se gesta y concreta detrás de las paredes del aula y del plantel, y que sin duda impacta en la experiencia de escolarización de los estudiantes.



Los reglamentos de aula y de escuela pueden ser un instrumento formativo para educar en la convivencia. El estudio *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*, realizado por Leticia Landeros y Concepción Chávez, nos acerca al conocimiento de la convivencia escolar a través del análisis de 269 reglamentos escolares y 684 de aula de planteles de educación básica.¹ Aquí analizaremos dos de los alcances de dicho estudio:

- ofrecer un panorama sobre las características de la normatividad en las escuelas y su vinculación con los postulados del derecho a la educación y los derechos humanos, y
- brindar a los docentes instrumentos útiles para orientar la revisión de las normas que rigen la convivencia en las escuelas, en particular las de educación básica.

Las autoras señalan que, aunque los estilos de organización de los reglamentos escolares son diversos, presentan ciertas tendencias y énfasis que permiten agruparlos por tipos o estilos:

Reglamentos que enfatizan la prohibición de conductas

En general, y sobre todo en los reglamentos de aula, incluyen comportamientos prohibidos y sancionados con

un claro énfasis en la restricción, sin muchos argumentos explicativos. Su enunciación suele estar en sentido negativo. Por ejemplo:

- No comer en clase.
- No golpear a mis compañeros.
- No decir palabras obscenas.
- No burlarse de los compañeros.
- No llamarse por sobrenombres.

Reglamentos que enfatizan conductas, actitudes o formas de ser esperadas

Son similares al primer estilo abiertamente restrictivo, ya que la enunciación de las reglas tiene una fuerte carga impositiva y de control, más que la intención de crear condiciones para la convivencia o el aprendizaje. Su enunciación suele estar en sentido positivo. Algunos ejemplos son:

- Debo obedecer a mi maestra.
- Debo pedir permiso para ir al baño.
- No debo golpear a mis compañeros.
- Comer nuestro refrigerio sentaditos.
- Caminar dentro del salón sin correr.
- Cuidar nuestros juguetes y materiales.

Reglamentos que enfatizan el equilibrio entre lo prohibido y lo esperado

Combinan reglas de los estilos anteriores de manera explícita para establecer ambos escenarios. Éste es el estilo que predomina en las escuelas; una constante en estos reglamentos es que el destinatario (estudiante, padre

de familia) tiene un carácter pasivo, de sujeto obligado a cumplir con el reglamento. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Reglas de oro	Reglas de oro
Lo que se debe hacer	Lo que no se debe hacer:
Ser honesto	Ser platicador
Ser amable	Ser prepotente
Ser comunicativo	Ser malo
Ser honrado	Ser ratero
Ser amigable	Ser mentiroso
Ser positivo	Ser presumido
Ser sincero	Ser chismoso

Reglamentos que enfatizan derechos y obligaciones

En ellos se pone de relieve a la escuela como espacio público en el que no sólo hay reglas que cumplir sino también derechos que ejercer; es decir, los reglamentos son en sí mismos una carta de derechos y obligaciones en donde los primeros están condicionados al cumplimiento de las segundas, por lo que se enuncian al mismo tiempo. Algunos ejemplos son:

- Todos los niños tienen los mismos derechos y tendrán igualdad de oportunidades de aprender.
- Derecho a solicitar permiso para faltar a la escuela en caso de enfermedad o necesidad.
- A utilizar las instalaciones y los diferentes materiales didácticos que su maestro proporcione.

Al respecto, las autoras subrayan la importancia de considerar que principios fundamentales de la dignidad humana no pueden condicionarse al cumplimiento de obligaciones.

En síntesis, el análisis de los reglamentos revela parte de la complejidad de la vida y la diversidad al interior de las escuelas: mientras que algunos reconocen el interés de los maestros y los directivos por crear condiciones mínimas para que el hecho educativo suceda con énfasis en la necesidad de orden y disciplina, otros son entendidos como mecanismos de restricción de la conducta más que como dispositivos para la organización, la convivencia y el reconocimiento de derechos.

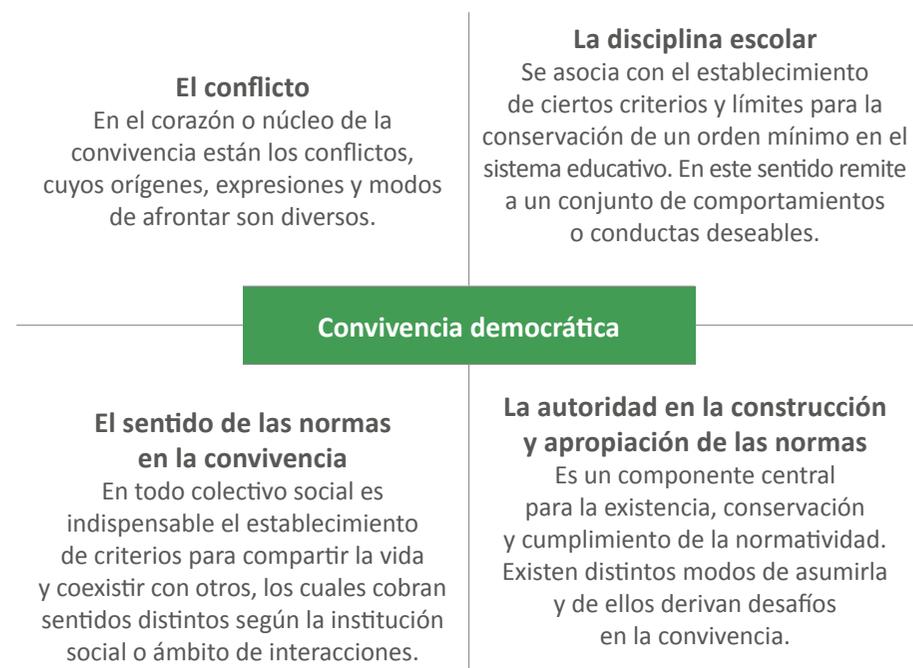
¹ El análisis se hizo en 2013 a un conjunto de reglamentos escolares y de aula, de 413 escuelas de educación básica en los estados de Chiapas, México y Sonora.



Antes de abordar el segundo alcance referente a brindar a los docentes instrumentos útiles para orientar la revisión de las normas que rigen la convivencia en las escuelas, las autoras inician con una reflexión en torno a la forma en que se asume la autoridad en la escuela a fin de plantearse algunos desafíos para lograr una convivencia democrática desde una perspectiva de derechos, lo cual implica al menos cinco aspectos:

- Aceptar el respeto a la dignidad humana como criterio orientador de la vida social y política.
- Reconocer al otro como sujeto de derechos.
- Admitir la interdependencia de derechos y, por tanto, las tensiones que surgen al ejercerlos.
- Cuestionar el ejercicio del poder autoritario.
- Construir una visión crítica de la cultura y asumirnos como constructores de cultura.

Por otra parte, para construir un sistema de convivencia en las escuelas “desde una perspectiva democrática” hay que tomar en cuenta lo siguiente:



Ahora, con estas consideraciones en mente, puede reflexionarse acerca de la forma en que se ejerce la autoridad en la escuela.

Algunos autores han identificado tres estilos clásicos en el ejercicio de la autoridad que, de acuerdo con sus rasgos principales, se vinculan con un enfoque pedagógico y normativo específico (García y Vanella, 1997; Latapí, 2003; Tenti, 2004):

Conservadora

Describe una autoridad tendiente a la prescripción unilateral; en esta perspectiva se ubica un modo de conducir una escuela, o bien de orientar los procesos de aprendizaje, centrado en un conjunto de valores tradicionales relacionados con la obediencia a las figuras de autoridad impuestas mediante la coerción.

Existe la intención de regular la convivencia, y una genuina preocupación por educar en valores; sin embargo, ni éstos ni las normas que los inspiran son representativos de los integrantes de la comunidad escolar, sino producto de la imposición de un grupo específico. En esta perspectiva prevalece la aplicación de una disciplina rígida y muchas veces injusta.

Democrática

Describe un ejercicio no arbitrario del poder, así como la disposición para poner al servicio de otros (en este caso alumnos: niños, niñas y adolescentes) las capacidades docentes con la finalidad de hacerlos crecer en autonomía, lo cual implica formar sujetos libres, críticos y empoderados, capaces de actuar frente a situaciones y leyes injustas, comprometidos con la transformación de su realidad.

Laissez faire (dejar hacer, dejar pasar)

Describe una autoridad que se desvanece y se anula a sí misma por su proceder inconsistente en unos casos y permisivo en otros. Parece no dar la debida importancia a la aplicación de la normatividad, en la cual se destaca el dejar hacer.





La autoridad es un componente central para la existencia y conservación de la normatividad. Vigilar su cumplimiento sin abusar de su poder, contribuye a crear una cultura del respeto a la legalidad y a desarrollar el sentido de justicia, por ello es necesario consolidar en las escuelas formas democráticas de convivencia, así como revisar críticamente las medidas disciplinarias que se establecen.

Vigilar el cumplimiento de la autoridad sin abusar de su poder, contribuye a crear una cultura del respeto a la legalidad y a desarrollar el sentido de justicia

Para ello, las matrices de valoración o rúbricas pueden ser una herramienta de gran ayuda; en ellas se explicitan los criterios básicos para evaluar los reglamentos y los niveles para valorar su ejecución. Sus resultados permitirán contar con información importante para nutrir las decisiones en torno a la forma en cómo se ejerce la autoridad y las normas que rigen la convivencia en la escuela.

Las rúbricas que a continuación se presentan contienen un conjunto de criterios para apoyar la revisión global del propio reglamento escolar y de aula tanto en el proceso de elaboración de las normas de convivencia como en su aplicación:

- Rúbrica 1. Para analizar el proceso de elaboración y componentes generales de la normatividad.
- Rúbrica 2. Para el análisis de contenidos específicos.

La primera incluye elementos que forman parte de la estructura general de un reglamento, y la segunda se refiere específicamente a la evaluación de la presencia u omisión de contenidos que no pueden pasar inadvertidos cuando su revisión se hace desde un enfoque basado en el respeto a la dignidad humana y a las libertades fundamentales.

▼ TABLA 1

Rúbrica 1. Para analizar el proceso de elaboración y componentes generales de la normatividad.

Criterios	Niveles			
Componentes generales de la normatividad	Excelente	Bueno (es un nivel satisfactorio)	Algo aceptable (debe mejorar en sus planteamientos)	Inadecuado (el planteamiento no es aceptable)
El reglamento escolar ¹ es un documento público, que debe ser conocido y legitimado (al menos en lo general) por todos, así como ajustado conforme a las nuevas realidades locales. De ahí la importancia de su revisión periódica.	<p>El reglamento escolar se da a conocer en todos sus apartados a quienes forman parte del colectivo escolar (alumnos, padres o tutores, docentes y otras autoridades).</p> <p>Además, el propio reglamento incluye mecanismos para opinar, proponer o realizar ajustes a su contenido en caso de identificarse normas injustas o contrarias a los derechos humanos.</p>	<p>El reglamento escolar se da a conocer en todos sus apartados a quienes forman parte del colectivo escolar (alumnos, padres o tutores, docentes y otras autoridades).</p> <p>Sin embargo, continúan inexistentes los mecanismos para opinar, proponer o realizar ajustes a su contenido en caso de identificarse normas injustas o contrarias a los derechos humanos.</p>	<p>El reglamento escolar se da a conocer a padres de familia y alumnos, pero sólo para que conozcan sus obligaciones.</p> <p>No existen mecanismos para opinar, proponer o realizar ajustes a su contenido en caso de identificarse normas injustas o contrarias a los derechos humanos.</p>	<p>El reglamento escolar no es conocido ni sometido a análisis con quienes forman parte del colectivo escolar (alumnos, padres o tutores, docentes y otras autoridades).</p> <p>No existen mecanismos para opinar, proponer o realizar ajustes a su contenido en caso de identificarse normas injustas o contrarias a los derechos humanos.</p>
El reglamento de aula ² se produce mediante un proceso deliberativo impulsado por el docente responsable del grupo. Se trata de un documento público, que debe ser conocido y legitimado (al menos en lo general) por todos. Se requieren procesos periódicos para su revisión y ajuste.	El reglamento es resultado de un ejercicio de diálogo, participación y escucha de los distintos agentes que se verán afectados por él.	El reglamento es elaborado por las autoridades, pero existen mecanismos para que los distintos agentes expresen opiniones y propongan cambios. Es un documento público, conocido y aceptado.	El reglamento es elaborado sólo por las autoridades pero existe previamente un ejercicio diagnóstico en el que se toman en cuenta las diversas necesidades y los problemas existentes en la escuela o el aula.	El reglamento es elaborado sólo por los docentes al frente de grupos e impuesto a los alumnos y sus familias. No existen mecanismos para opinar, proponer o realizar ajustes a su contenido en caso de existir normas injustas o contrarias a los derechos de los niños.
Propósito del reglamento.	<p>Se explicita en algún apartado el propósito del reglamento. En él se introducen con claridad elementos relativos a: la construcción de una convivencia democrática, respetuosa y apegada a derechos, y de un entorno favorable a los aprendizajes.</p> <p>Se establece el papel de los sujetos como corresponsables en la construcción de estas formas de convivencia.</p>	Se explicita el propósito del reglamento y se alude en él a la construcción de condiciones para una convivencia respetuosa, apegada a derechos y favorable a los aprendizajes. No se alude al papel de los sujetos.	<p>Se explicita el propósito del reglamento y se alude en él a la construcción de condiciones para una convivencia respetuosa, apegada a derechos y favorable a los aprendizajes.</p> <p>El papel de los sujetos es pasivo: sólo como quienes deben cumplir con lo establecido.</p>	No se explicita el propósito del reglamento ni el papel de los sujetos, o bien, los planteamientos al respecto resultan incongruentes con una convivencia respetuosa, apegada a derechos o favorable al logro de aprendizajes.

¹ Aplica sólo para reglamentos escolares.

² Aplica sólo para reglamentos de aula.

Criterios		Niveles		
Componentes generales de la normatividad	Excelente	Bueno (es un nivel satisfactorio)	Algo aceptable (debe mejorar en sus planteamientos)	Inadecuado (el planteamiento no es aceptable)
<p>Enfoque normativo. Existen dos enfoques:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El que se caracteriza por que los alumnos sigan órdenes y obedezcan a la autoridad a partir de las consecuencias negativas que experimentarán si infringen las normas. 2. El que se basa en un modelo disciplinario centrado en promover el sentido de responsabilidad, la comprensión de la norma y su utilidad para la convivencia. 	<p>Destaca la formulación de reglas que favorecen la comprensión de la normatividad. Hay presencia de normas que aluden a conductas positivas y deseables para una convivencia armónica. De esta manera se promueve un enfoque centrado en la responsabilidad.</p>	<p>Se reduce el énfasis en la obediencia y lo punitivo. Adquieren mayor presencia las normas que aluden a las conductas positivas y deseables para una convivencia armónica.</p>	<p>Continúa presente un enfoque basado en la obediencia y el castigo, pero aparecen algunas normas que aluden a las conductas positivas y deseables para una convivencia armónica.</p>	<p>Predomina un enfoque basado en la obediencia y el castigo. Destaca la prohibición, el señalamiento de las faltas y comportamientos no aceptados.</p>
<p>Formulación de la norma. Es importante que las normas estén bien redactadas, y que sean claras y precisas en lo que prescriben. De esta manera se da certidumbre a sus destinatarios y se evita que su aplicación se preste a discrecionalidad.</p>	<p>Se caracteriza por una explicación clara y precisa acerca de la conducta esperada o prohibida.</p> <p>No se presta a ambigüedades ni vaguedades.</p>	<p>Adquiere mayor presencia la formulación de normas bien redactadas y con suficiente precisión respecto de la conducta esperada, aunque todavía existen algunas vagas o ambiguas.</p>	<p>Continúa prevaleciendo la ambigüedad, aunque es posible identificar algunas normas definidas con bastante precisión.</p> <p>En términos generales, sigue sin dar certidumbre al sujeto de la norma y se mantiene el riesgo de prácticas arbitrarias por parte de las autoridades escolares.</p>	<p>Se caracteriza por una completa ambigüedad y vaguedad en su formulación, lo cual contribuye a que su destinatario no tenga ninguna certeza de lo que se espera de él.</p> <p>Conduce a prácticas arbitrarias por parte de las autoridades escolares.</p>
<p>Los sujetos o destinatarios de la normatividad.</p>	<p>El reglamento escolar alude a los distintos agentes que forman parte de la comunidad escolar (maestros, directivos, estudiantes, familias, personal de apoyo), los reconoce como partícipes de la vida colectiva, y los compromete con principios, valores y acciones en favor de una mejor convivencia.</p> <p>Sin embargo, existe una clara distinción respecto a las atribuciones y mayores responsabilidades de quienes son los encargados de brindar los servicios educativos.</p>	<p>El reglamento alude a docentes, estudiantes y tutores o padres de familia, y los compromete por igual con principios, valores y acciones en favor de la convivencia.</p>	<p>El reglamento incluye a estudiantes, tutores o padres de familia y también a docentes, pero por separado, sin establecer un vínculo que los ayude a reconocerse como corresponsables de la convivencia en un espacio compartido.</p> <p>Continúa la tendencia a referirse más a los estudiantes y sus familias o tutores.</p>	<p>El reglamento sólo se dirige a estudiantes y familias asumiendo que son los únicos agentes que deben respetar normas y recibir sanciones.</p> <p>No existe un apartado específico dedicado a los responsables de los servicios educativos.</p>
<p>Formulación de las sanciones.</p>	<p>Todas las sanciones están claramente definidas, guardan relación con las faltas cometidas, y son respetuosas de los derechos de quienes infringen la norma.</p>	<p>La mayoría de las sanciones son congruentes con los derechos humanos y guardan relación con las faltas cometidas.</p>	<p>Las sanciones en algunos casos son respetuosas de los derechos humanos. Continúan sin estar vinculadas a normas específicas y sin graduarse de acuerdo con la falta cometida.</p>	<p>Las sanciones establecidas son contrarias a los derechos humanos.</p> <p>Además no están claramente asociadas a las normas específicas. Tampoco son proporcionales a las faltas cometidas.</p>



▼ TABLA 2
Rúbrica 2. Para el análisis de contenidos específicos

Criterio	Niveles	Bueno (un nivel satisfactorio de aceptación)	Aceptable (debe mejorar en sus planteamientos)	Inadecuado (el planteamiento no es aceptable)
Abordaje de contenidos específicos	Excelente			
Reconocimiento de derechos	Se reconocen explícitamente los derechos de los involucrados en la norma y se incorporan mecanismos para hacerlos vigentes.	Se reconocen explícitamente derechos de los involucrados en la normatividad escolar, pero no se establecen con claridad los mecanismos para su vigencia.	Si bien se reconocen derechos de forma implícita pudiendo establecer o no mecanismos para su vigencia, el énfasis está puesto en las obligaciones.	No se reconocen derechos de los involucrados, sea de forma implícita o explícita. Se tiende a destacar las obligaciones.
Manejo equilibrado de las condiciones para el aprendizaje (orden y disciplina) y la convivencia escolar.	Para hacer vigente el derecho a la educación, ocupa un lugar especial la promoción de condiciones para el aprendizaje y la convivencia.	Están explícitos de manera equilibrada elementos de orden, disciplina y convivencia.	Aunque combina asuntos diversos de la organización escolar, continúa una mayor representación de aspectos relacionados con orden y disciplina. La dimensión ética de la convivencia no se destaca.	No incluye un mínimo de elementos esperados. Prevalece la mención a procedimientos para conservar el orden y la disciplina.
Protección y cuidado. La normatividad está orientada a hacer de la escuela un lugar seguro y protector de los derechos de niños, niñas y adolescentes.	La normatividad escolar destaca como preocupación central la protección y el cuidado a niños, niñas y adolescentes. Se observa un claro compromiso del colectivo docente y de otros adultos de la escuela para actuar en ese sentido.	Se identifica cierto grado de corresponsabilidad del colectivo docente en el cuidado y protección de los alumnos, aunque continúa presente en algunas normas la elusión de responsabilidades.	Si bien continúa presente la prohibición y vigilancia en los alumnos para evitar efectos no deseados, se identifican algunas medidas institucionales que buscan promover un clima escolar basado en la confianza y el respeto a los alumnos, aunque continúa presente en algunas normas la elusión de responsabilidades en docentes y autoridades escolares.	Como estrategia de protección, prevalecen normas centradas en conductas restringidas a los alumnos, así como en su permanente vigilancia. Los docentes y autoridades escolares se deslindan de cualquier responsabilidad.
Espacios de participación y toma de decisiones en los que se incluye a niños, niñas y adolescentes.	Se reconoce en el reglamento el derecho de los distintos actores (estudiantes padres, maestros) a participar en las decisiones que les afectan. Se establecen mecanismos claros para la participación.	No se enuncia explícitamente el derecho a participar, pero existen mecanismos claros para que éste se ejerza.	Se enuncia explícitamente el derecho a participar, pero no existen mecanismos que lo hagan posible.	No se incluye (o abiertamente se restringe) el derecho a participar, y tampoco existen mecanismos para ejercerlo en la escuela o el aula.
El derecho a ser diferente y evitar la discriminación en la escuela.	Se reconoce con claridad el derecho a las diferencias, así como el rechazo de la discriminación en todas sus formas. Se incluyen normas que favorecen la creación de condiciones para la equidad, el respeto y la solidaridad entre la comunidad escolar.	El respeto a las diferencias y la no discriminación se establece explícitamente como un derecho de quienes conviven en la escuela, aunque el resto del reglamento incluye pocos elementos que ayuden a hacerlo efectivo.	El respeto a las diferencias y la no discriminación se establecen explícitamente, pero lo contradice una mayoría de normas centradas en brindar un trato igualitario que no distingue diferencias ni respeta las libertades fundamentales.	El respeto a las diferencias y la no discriminación no se establece dentro del reglamento. En cambio existen normas que pueden generar que se discrimine o se niegue el derecho a ser diferente, porque están centradas en brindar un trato igualitario que no distingue diferencias.



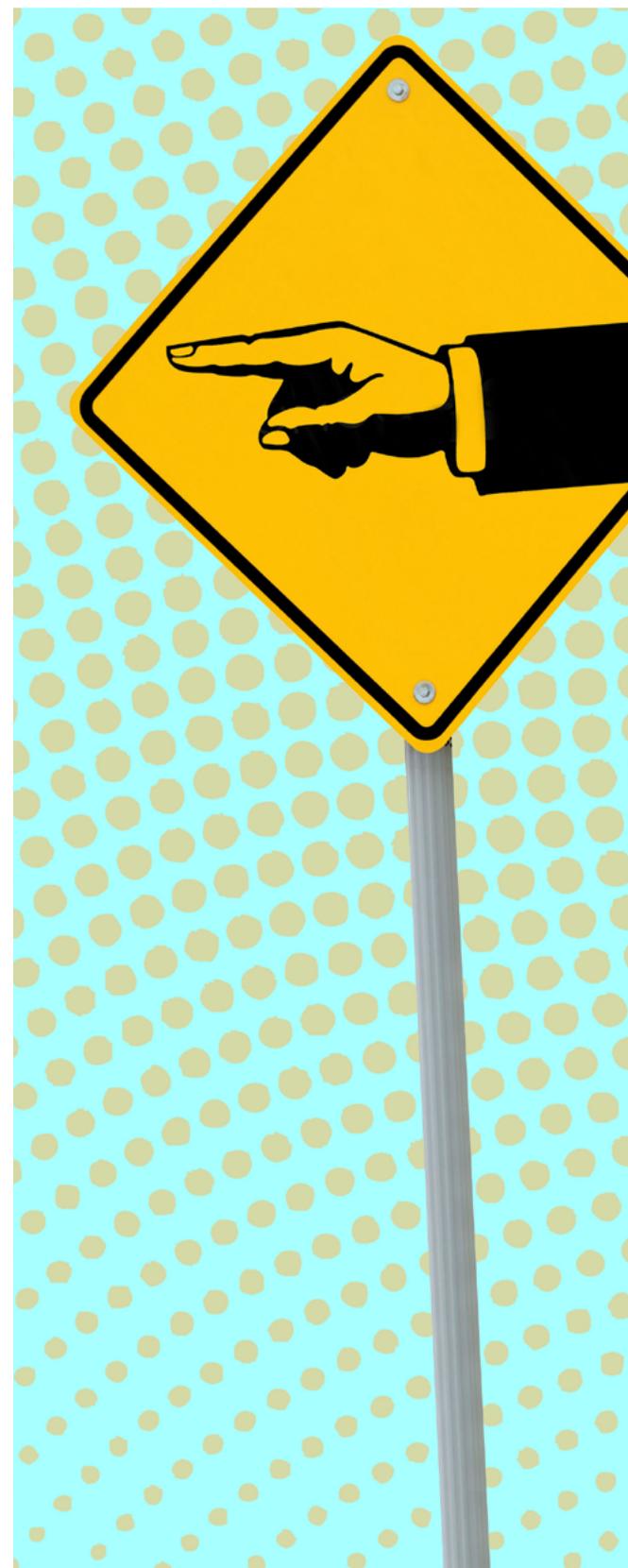


Estas rúbricas no pretenden agotar todos los aspectos a revisar en los reglamentos por lo que es posible agregar otros asuntos, de acuerdo con las necesidades específicas de cada contexto escolar.

Hay que tener presente que la existencia de normas y reglamentos no garantizan la convivencia respetuosa ni el orden escolar y que lo que tiene impacto en la convivencia y el respeto a los derechos humanos es la construcción de un sistema normativo en el que prevalezcan la deliberación, el diálogo, la participación, así como prácticas de corresponsabilidad, en donde el reglamento no tiene la función de regular sino de hacer posible una convivencia organizada, respetuosa, formativa y brindar oportunidades para construir procesos de autonomía.

A continuación se muestran algunas consideraciones para la construcción de reglamentos escolares y de aula, útiles tanto para quienes tienen la tarea de iniciar su construcción como para quienes ya cuentan con uno y quieren fortalecer su sentido y puesta en práctica:

- Es necesario involucrar a quienes integran la comunidad escolar (alumnos, docentes, personal directivo, tutores, y padres o madres de familia) en la elaboración del reglamento que normará su convivencia tanto en el aula como en la escuela.



- Construir un sistema normativo en el que prevalezca el diálogo, la deliberación, la participación y las prácticas de corresponsabilidad, dará oportunidades a los distintos actores para aprender a dirimir conflictos y divergencias, diluyendo el enfoque punitivo y enfatizando el carácter preventivo para potenciar sus capacidades de autorregulación y empatía. De esta forma se contribuirá a hacer efectivo su derecho a ser escuchados y a participar en la toma de decisiones y en una convivencia democrática.
- Si bien el reglamento está enmarcado en la normatividad general que define la legislación educativa, el colectivo docente y las autoridades escolares deben asegurar que su creación sea contextualizada.
- Es necesario superar una perspectiva unilateral de la autoridad tanto en el proceso de elaboración de las normas de convivencia como en su aplicación.
- Para que esto suceda es indispensable contar con profesionales de la educación que adopten un modo de autoridad con rasgos democráticos y orienten su actuación tanto en la relación pedagógica como en la resolución de conflictos, con base en criterios de justicia e igualdad en derechos.

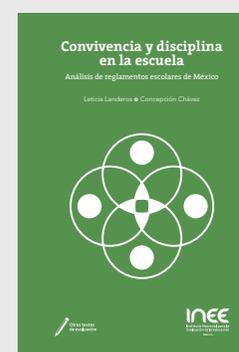
Asimismo, derivado del análisis de sus propios reglamentos, vale la pena que cada integrante de la comunidad esco-



lar revise periódicamente las normas que regulan su convivencia y reflexione sobre la respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué significaría que los maestros se reconozcan como sujetos de derecho y defensores de los derechos humanos?, ¿qué implicaría reconocer en nuestras escuelas, también a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho?
- ¿Cómo puede hacerse de la convivencia escolar una oportunidad para que maestros y alumnos descubran y experimenten el sentido de la justicia y la dignidad humana?
- ¿Es posible que las normas que tenemos actualmente provoquen lo opuesto (por ejemplo, que promuevan relaciones de inequidad que dañen la integridad personal de algún miembro del colectivo escolar)?, ¿cuáles y cómo? Ante esta situación, ¿cómo podríamos hacer que las normas escolares contribuyan a la construcción de ambientes más efectivos, solidarios y respetuosos de las diferencias?

El tema de fondo sugiere reflexionar en qué medida es posible conseguir que la normatividad y los reglamentos escolares sean puestos al servicio de una convivencia democrática, cuyo propósito sea fundamentalmente favorecer una convivencia organizada, respetuosa, formativa, y que brinde oportunidades para construir procesos de autonomía. Donde se comprenda que las normas tienen una función para la vida, pero se asuman por compromiso y reconocimiento de su valor organizativo, ético o social y no por miedo o imposición. La norma es una vía, los reglamentos una herramienta que puede, o no, contribuir a todo ello. •



Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México

Leticia Landeros, Concepción Chávez
INEE, 2015, 157 p.

El estudio evidencia que los reglamentos son un órgano vivo en la vida cotidiana de las escuelas, pues identifican aquello que éstas consideran objeto de sanción o reconocimiento. Las autoras dan cuenta de cómo el orden y la disciplina se colocan en el centro de las preocupaciones de las escuelas, y por ende confieren centralidad a las reglas de conducta, con énfasis que cambian conforme avanza la edad de los estudiantes y cambian el papel de los actores (padres de familia, alumnos) y sus derechos.

Baúl de sorpresas

Recursos electrónicos y aplicaciones para promover la convivencia y combatir el acoso y la violencia escolares

JOSÉ LUIS GUTIÉRREZ

La convivencia escolar refiere al complejo entramado de relaciones que se establecen entre los distintos actores que participan en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Estas relaciones constituyen un elemento sustancial de la experiencia escolar, pues pueden originar procesos de inclusión o exclusión, participación o segregación y resolución pacífica o violenta de los conflictos, y, por ende, crear condiciones favorables o no para el aprendizaje.

El tema de la convivencia ha cobrado mayor relevancia en los últimos años, quizá porque se le ve como una condición para una educación de calidad, como parte de los aprendizajes clave o como la respuesta a los fenómenos de violencia y acoso escolares. Gobiernos, instituciones multilaterales, organis-

mos civiles, profesores, padres de familia y otras instancias se muestran preocupados por el tema: debaten, hacen diagnósticos, llaman a la acción y formulan propuestas.

En otras latitudes, particularmente en Europa y en los Estados Unidos, el tema lleva años instalado en la agenda pública, y debido a ello se han desarrollado políticas y programas sólidos que constituyen un buen referente.

En México y en otros países de la región latinoamericana la preocupación también ha estado presente. La producción teórica, los estudios de caso y el desarrollo de programas en la materia tienden a afianzarse. Asimismo, se multiplican las guías y los materiales didácticos al respecto.

Sin embargo, seguimos careciendo de políticas nacionales de convivencia escolar y de protocolos claramente establecidos para enfrentar situaciones de violencia y acoso.

Por otra parte, en la amplia oferta de propuestas sobre convivencia y combate a la violencia, aquellos planteamientos fundados e incluso probados coexisten junto a materiales que semejan recetarios propios de la literatura de autoayuda, los cuales, por lo general, simplifican los problemas y no contribuyen a su tratamiento serio e integral.

Las siguientes son sugerencias de sitios web donde los maestros y padres de familia pueden encontrar materiales de interés y utilidad para promover en los centros escolares modelos de convivencia basados en la inclusión, la democracia y la paz, así como propuestas para abordar los conflictos y combatir la violencia y el acoso, incluidas sus modalidades más recientes, como el *ciberbullying* en todas sus variantes. Algunas de las propuestas recogidas han sido desarrolladas para otros contextos y pensadas en el marco de políticas nacionales y regulaciones normativas específicas, pero conservan su valor de referentes para la reflexión y la acción propias.

GESTIÓN DE LA BUENA CONVIVENCIA

Orientaciones para el encargo de convivencia escolar y equipos de liderazgo educativo



PROCESO PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

No existe un modelo único para elaborar el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar; de hecho, sus pasos deben ser flexibles a las características, recursos y requerimientos de cada establecimiento educacional. Se observan algunas dimensiones o pasos que deberían estar presentes en su elaboración, en forma secuencial, según los siguientes:

Dimensión	Preguntas para acabar la dimensión	Sugerencias metodológicas
Autodiagnóstico	• ¿Cómo caracterizamos el clima y la convivencia escolar en nuestro establecimiento educacional? • ¿Qué problemas tenemos? • ¿Qué necesidades tenemos? • ¿Con qué fortalezcas y recursos podemos abordar los problemas identificados?	• Elaborar el autodiagnóstico en conjunto con el Consejo Escolar. • Si el establecimiento debe elaborar Planes Mejoramiento, considerar el diagnóstico del PME. • Revisar material del Programa de Apoyo en la Gestión del Clima y la Convivencia Escolar, Ministerio 2013. • El Anexo 3 contiene una Planificación de Autodiagnóstico que puede ser utilizada en esa fase.
Priorización	• ¿Cuáles de estos problemas o necesidades es más urgente de abordar?	• Se sugiere priorizar uno o dos problemas que resulten relevantes y planificar para una etapa posterior los demás, priorizando identificados.
Metas	• ¿Qué queremos lograr?	• Aclarar cómo se pretende contribuir a la solución del problema o satisfacción de la necesidad que se ha diagnosticado con un sentido de realidad. • Las metas deben ser ambiciosas, pero factibles de alcanzar.

En este documento el lector se encontrará con orientaciones concretas para gestionar una adecuada convivencia escolar. El material está dirigido al encargado de la materia, una figura prevista por la ley en torno a la violencia escolar en el marco de la Política Nacional de Convivencia Escolar, formulada por el gobierno chileno. No obstante esta especificidad, el material contiene guías y recomendaciones que resultan de interés para educadores de distintas latitudes. ●

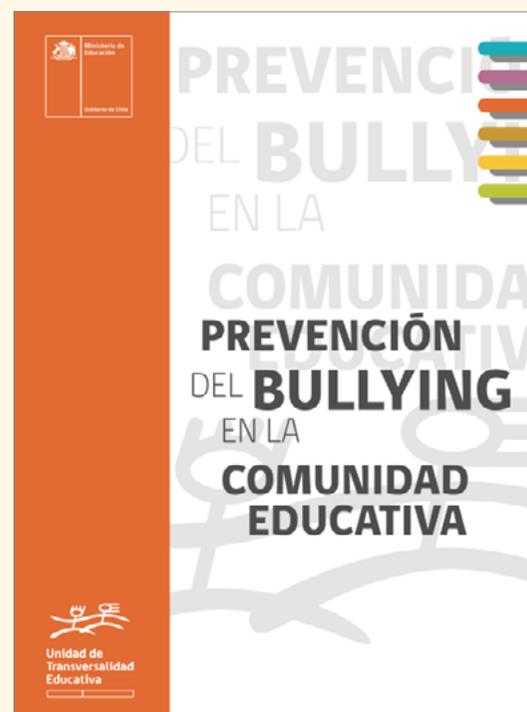
DISCRIMINACIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR

Orientaciones para promover una escuela inclusiva

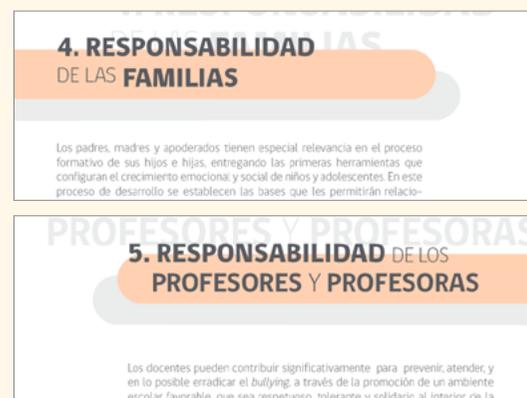


Se trata de un material también desarrollado por el Ministerio de Educación de Chile, cuyo propósito es ofrecer sugerencias prácticas para promover el desarrollo de escuelas inclusivas, capaces de acoger la diversidad y de garantizar para todos los estudiantes, sin excepción, la igualdad de oportunidades. Ello supone combatir los estereotipos, los prejuicios y toda forma de discriminación en el espacio escolar. El material ofrece un sólido marco conceptual construido desde la perspectiva de los derechos humanos, así como sugerencias aplicables en los ámbitos de la gestión escolar, en el currículo, en la infraestructura, en la práctica pedagógica y en los espacios de participación.

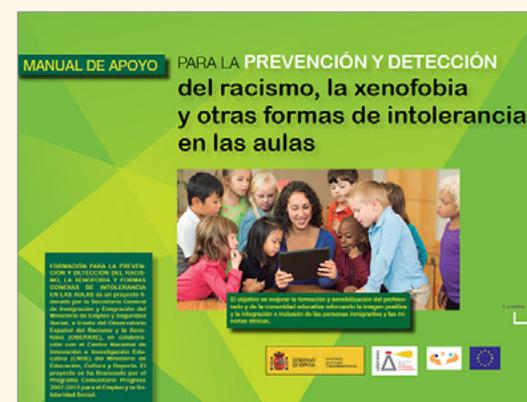
PREVENCIÓN DEL BULLYING EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA



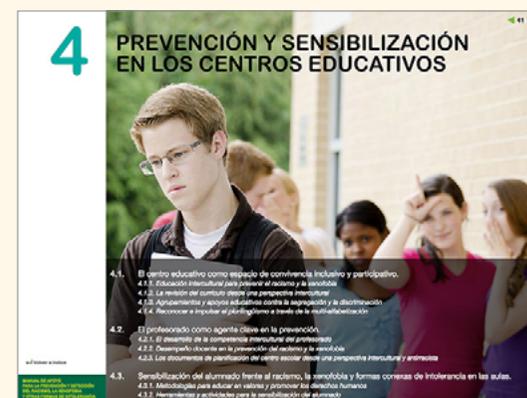
Se trata de una cartilla para prevenir el *bullying* que contiene un breve marco conceptual para entender este fenómeno y una de sus variantes, el *ciberbullying*, así como recomendaciones puntuales para el personal educativo y los padres de familia en torno a qué hacer frente a estas situaciones. Incluye una serie de estrategias y actividades que ayudan en situaciones de *bullying*.



MANUAL DE APOYO PARA LA PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DEL RACISMO, LA XENOFobia Y OTRAS FORMAS DE INTOLERANCIA EN LAS AULAS



Es un manual muy completo, elaborado por el Gobierno de España por medio de su Ministerio de Empleo y Seguridad Social, el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, y la Unión Europea. Tiene un sólido marco conceptual de referencia y amplios apartados sobre lo que pueden hacer las escuelas para prevenir y sensibilizar sobre este problema, así como para identificar conductas discriminatorias y motivadas por el odio, y reaccionar oportunamente ante ellas. Incluye un anexo con experiencias educativas exitosas.



AXIAL

Un mundo de valores (igualdad de género, multiculturalidad, derechos humanos, democracia, lucha por la paz)



Es un sitio que contiene numerosos recursos educativos multimedia para apoyar la asignatura de educación para la ciudadanía, y en general para abordar diversos temas tales como violencia, igualdad de género, multiculturalidad, derechos humanos, democracia y lucha por la paz. Cuando se hace clic en uno de estos temas se despliega un menú que incluye ideas (breve descripción de los planteamientos principales del módulo), didáctica (describe los objetivos, contenidos y sugerencias de aprendizaje respectivas) y actividades (en una variedad de modalidades tales como entrevistas, debates, juegos de rol y otras).

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN DESDE LA ADOLESCENCIA

Materiales "Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia" Volumen (2)

La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental.

NIPO: 208-04-011-4



Los materiales "Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia" son el resultado de las investigaciones realizadas por el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, dirigido por la catedrática María José Díaz-Aguado. Las investigaciones han permitido comprobar que es posible utilizar la educación para prevenir la violencia, si se dota a los agentes educativos de los medios para conseguirlo. Los programas incrementan el protagonismo y participación de los adolescentes en su educación. Y desarrollan nuevos esquemas de colaboración: entre adolescentes de distintos grupos, entre adolescentes y adultos (profesores, padres y madres), entre la escuela y la familia, entre ambas instituciones y los equipos municipales, y con el movimiento asociativo juvenil. Estos materiales son la continuación de los Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención iniciados en 1994.

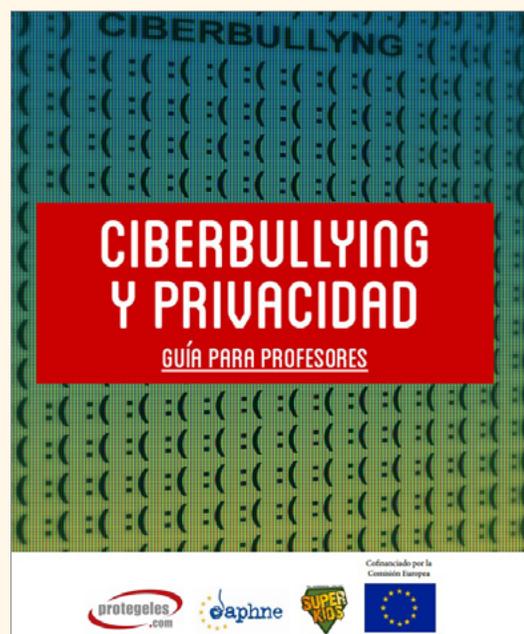
DOCUMENTACIÓN

- Índice. Presentación (233 Kb.)
- Capítulo 2. Innovaciones educativas para la prevención de la violencia (561 Kb.)
- Capítulo 3. Programa de intervención. Objetivos, actividades y contenidos (331 Kb.)
- Capítulo 4. Estudio experimental sobre el programa de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (6763 Kb.)

Estos materiales son el resultado de las investigaciones realizadas por el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense. Tales investigaciones han permitido comprobar que es posible utilizar la educación para prevenir la violencia, siempre y cuando se dote a los agentes educativos de los medios adecuados para conseguirlo. Los materiales incluidos incrementan el protagonismo y la participación de los adolescentes en su propia educación, y desarrollan innovadores esquemas de colaboración. ●

CIBERBULLYING Y PRIVACIDAD

Guía para profesores



La guía es parte del proyecto conocido como European Superkids Online, integrado en el Programa Daphne III, que financia la Comisión Europea. Su objetivo es fortalecer a los niños, niñas y adolescentes frente a la violencia *online*. Contiene una descripción de lo que es el *ciberbullying*; sugerencias concretas para profesores, padres de familia y alumnos en torno a cómo actuar ante el fenómeno y cómo prevenirlo; un apartado sobre la normatividad vigente al respecto en la Unión Europea; así como unidades didácticas para trabajar en el aula temas tales como la seguridad en la red, las páginas web, las redes sociales, la computadora, el celular, el *ciberbullying*, el *grooming* y el *sexting*. Las actividades están pensadas para alumnos entre los 10 y los 13 años de edad y para ser desarrolladas en un periodo de 45 a 50 minutos. ●

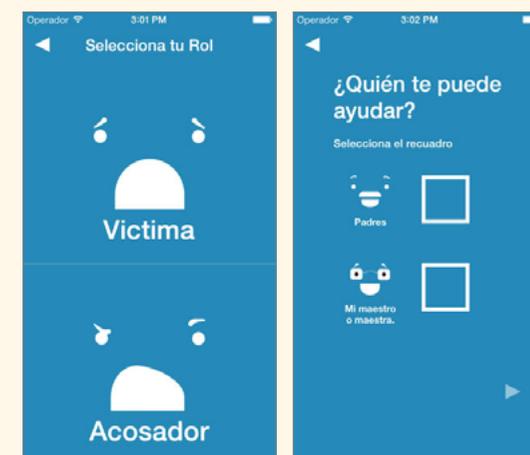
NO AL ACOSO ESCOLAR



Se trata de una aplicación diseñada para permitir a niñas, niños y padres de familia denunciar en forma anónima cualquier incidente de acoso que observen o que conozcan en las escuelas. Su equivalente es Stop It, una sencilla aplicación que permite informar a adultos preseleccionados acerca de conductas inapropiadas o abusos en los colegios en el momento en el que se están produciendo. El fundador de Stop It es Todd Schobel, que decidió hacer algo luego de que se enteró del caso de una adolescente que se suicidó tras ser víctima de acoso escolar. Dado que el *bullying* tiende a prosperar ahí donde impera el silencio y la víctima está aislada o no está en condiciones de comunicar la violencia de que está siendo objeto, esta aplicación es una herramienta poderosísima para frenar el acoso. ●

BULLYING NO MORE FREE

Se trata de una aplicación desarrollada por la Fundación para el Desarrollo de Talentos Mexicanos, A. C., y está pensada para apoyar a las víctimas de *bullying*. Los usuarios pueden hallar en ella un minijuego que les ayudará a saber cómo actuar frente a esta situación, un botón de pánico en caso de peligro que enviará un mensaje a tutores y maestros, un apartado de noticias, y otro de consejos de especialistas. Está disponible para IOS en inglés y en español. ●



MYBULLYING

Es una herramienta *online* desarrollada por la Universidad Complutense de Madrid que permite una rápida detección de problemas de acoso escolar en el aula. El programa se ha probado con miles de estudiantes desde 2005 y ya se aplica en 700 colegios de Madrid a partir de este año. Genera un mapa social de la clase y propone medidas para evitar el aislamiento de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Más información está disponible [aquí](#). ●

Recreo

DOCUMENTAL



MAESTROS DE AMÉRICA LATINA

Laboratorio de Medios Audiovisuales
de la Universidad Pedagógica, Argentina.
Género: Documental

La serie narra la vida y obra de ocho destacados docentes en la historia de la educación en América Latina: Simón Rodríguez, Domingo F. Sarmiento, José Martí, José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui, Gabriela Mistral, Jesualdo Sosa y Paulo Freire.

Cada uno de los documentales aborda las propuestas pedagógicas de estos latinoamericanos, accesibles para el público en general.

La serie tiene la intención de renovar el debate sobre las pedagogías latinoamericanas desde un punto de vista más humano. ●

TEATRO



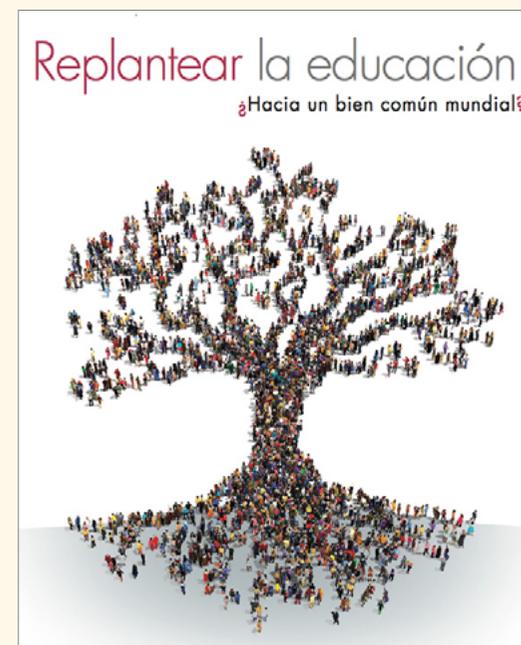
EL RADIO DE MARIE CURIE

Sábados y domingos 13:30 horas,
a partir del 24 de septiembre.
Público en general \$100.00,
estudiantes y maestros \$80.00.
Teatro Universum.

La obra nos permite conocer los momentos más importantes de la vida de Marie Curie, una de las científicas más importantes de la historia.

A lo largo del montaje podremos observar desde aspectos de su infancia, hasta momentos destacados de su trabajo, incluyendo los problemas de salud que le ocasionaron sus investigaciones en torno a la radioactividad. ●

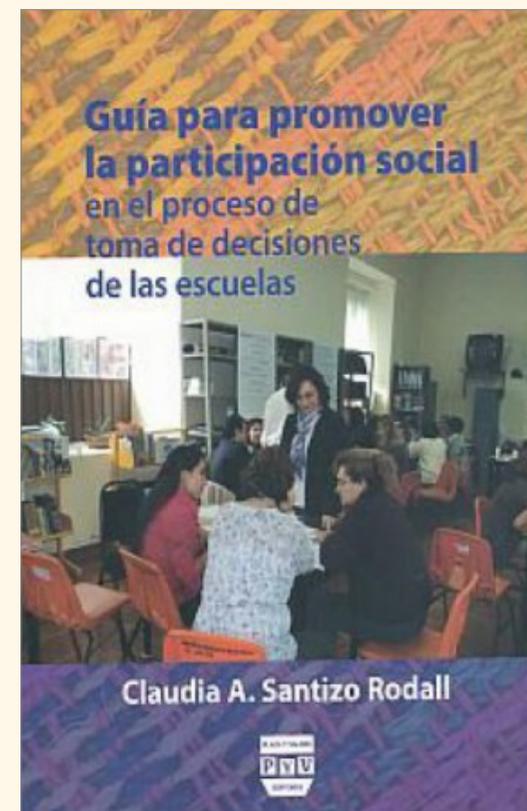
LIBROS



REPLANTEAR LA EDUCACIÓN. ¿HACIA UN BIEN COMÚN MUNDIAL? UNESCO, 2015, 92 pp.

El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también, plantea Irina Bokova, Directora General de la UNESCO. Este libro es una reflexión ambiciosa sobre la educación y su poder para promover los derechos humanos, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad.

Desarrollo sostenible, visión humanista, formulación de políticas, educación como bien común y una serie de consideraciones sobre el rumbo futuro son algunos de los temas que se abordan a lo largo de la publicación. ●



GUÍA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES DE LAS ESCUELAS

Autora: Claudia Santizo Rodall
Plaza y Valdés, 2012, 80 pp.

Promover la participación de una comunidad escolar en las actividades de la escuela no es sencillo, es necesario que participen personas con conocimiento y experiencia en el tema.

Claudia Santizo proporciona ideas para que cada comunidad escolar simplifique y focalice sus tareas, permitiendo así que la planeación de cada escuela sea pertinente, y que se prioricen las actividades, así como el compromiso de la comunidad escolar con las metas y los objetivos planteados. ●

Colaboradores



Luis Ángel Contreras Niño

Doctor en psicología. Autor o coautor de más de 150 publicaciones sobre evaluación entre libros, capítulos, artículos y reportes técnicos. Se desempeñó como investigador en la Universidad Autónoma de Baja California, donde impartió cursos de posgrado y desarrolló instrumentos de evaluación para el sistema educativo de Baja California. Participó en el diseño y la evaluación de pruebas como EXCALE y ENLACE; y formó grupos para construir exámenes de gran escala en instituciones de educación primaria, secundaria, media superior y superior en Baja California. Colaboró en proyectos que evaluaron la traducción mexicana de pruebas como PISA y TIMMS.



Tania Gaviño Ramos

Estudió Literatura Latinoamericana en la Universidad Iberoamericana y el máster en Edición de la Universidad Autónoma de Barcelona. Además de su trabajo permanente como correctora y traductora para diversos medios, fue editora en el Instituto Nacional de Perinatología Isidro Espinosa de los Reyes y en la Sociedad Mexicana de Salud Pública. Actualmente se desempeña como editora de la revista *Educación Futura*.



José Manuel Juárez Núñez

Doctor en Sociología Urbana de la Universidad de París III, maestro en Sociología de la Educación de París VIII, especialidad en sociología de la religión y la cultura de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, egresado del Doctorado en Sociología de la UNAM. Ha sido coordinador de la carrera de Sociología y del Posgrado en Educación en la UAM-X. Ha impartido cursos de licenciatura y posgrado en educación en la UAM-X y en la UNAM, así como de formación docente en la Universidad de Loja, Ecuador, y San Simón, en Bolivia. Asesor en educación intercultural en la Universidad de la Frontera, Chile. Jefe del Departamento de Planeación Educativa en la Secretaría de Educación de Bolivia. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre educación y es miembro del SNI.



Sonia Comboni Salinas

Doctora en Sociología por la Universidad de París III, maestra en Ciencias de la Educación en la Universidad de París V, licenciada en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina, especialidad en Sociología de la Religión y de la Cultura por la Escuela de Altos Estudios de París. Ha impartido cursos de licenciatura y posgrado en Educación y Desarrollo Rural en la UAM-X y la UNAM; de formación docente en la Universidad de Loja-Ecuador, y San Simón en Bolivia. Ha fungido asimismo como directora de investigación y división en la UPN, y asesora en interculturalidad en la Universidad de la Frontera en Chile. Ha sido también Directora de Servicios Técnico Educativos de la República de Bolivia, y Asesora para la Educación y la Cultura de la Vicepresidencia en Bolivia. Actualmente es miembro del SNI, y Coordinadora del Doctorado en Ciencia Sociales y del Posgrado de Desarrollo Rural de la UAM. Es autora y coautora de numerosas publicaciones de educación.



Raquel Ahuja Sánchez

Es Licenciada en Psicología por el ITESO, estudió la maestría en Psicología General Experimental con énfasis en Salud en la Facultad de Psicología de la UNAM y cursó un año del Doctorado en Derechos Humanos en la UNED de España. En 1992 inició como investigadora y evaluadora en el campo de la educación, habiendo trabajado en el Centro de Estudios Educativos y en el Instituto de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Iberoamericana. A partir del año 2000 se incorporó al servicio público ocupando diversos cargos directivos dentro de la Secretaría de Educación Pública. Trabaja en el INEE desde el año 2012 donde actualmente ocupa la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa.



Érick Juárez Pineda

Reportero especializado en temas educativos, con más de tres años de experiencia en el sector. Egresado de la UNAM, con una 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.



Mónica Calzada Álvarez

Licenciada en Educación Primaria, maestra en Lectoescritura por la Universidad Iberoamericana-Puebla. Durante casi 15 años se desempeñó en puestos de coordinación educativa en diversas instituciones privadas. Actualmente es docente frente a grupo en una escuela primaria de la Ciudad de México. A partir de su experiencia docente realiza investigación educativa que sistematiza en artículos.



María Esther Padilla Medina

Estudió Etnología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Desde 1998 ha colaborado en diversos proyectos de innovación educativa principalmente vinculados a la educación escolarizada de niños y niñas con experiencia migratoria interna y entre México y Estados Unidos, así como en acciones de seguimiento a diferentes reformas educativas en la Secretaría de Educación Pública. Actualmente colabora en la elaboración de materiales para la difusión y el fomento de la cultura de la evaluación en la Dirección de Promoción del Uso de las Evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).





José Luis Gutiérrez Espíndola

Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva por la UNAM. Máster en Derechos Humanos, Democracia y Estado en Iberoamérica por la Universidad de Alcalá. Ha laborado por más de 30 años en la administración pública. Entre otras instituciones, ha trabajado en el IFE, en el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, en el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación y en la Comisión de Derechos Humanos del DF. Tiene cinco libros publicados y varios artículos más en volúmenes colectivos. Actualmente se desempeña como director de Promoción del Uso de las Evaluaciones en el INEE.



Fabricio Vanden Broeck

Formado como diseñador en México y Suiza, su obra se publica en editoriales de México, Estados Unidos, Japón, España, Italia y Canadá. Ha sido colaborador del periódico *Reforma*, así como de la revista *Letras Libres*, donde fue editor de ilustración desde la fundación de la revista en 1999 hasta febrero de 2013. Actualmente coordina el diseño de portada de la revista *Nexos*. Sus ilustraciones han sido publicadas en *The New York Times*, *La Vanguardia* (Barcelona), *Libération* (París), *El Mundo del Siglo XXI* (Madrid) y la revista *El Malpensante* (Bogotá), entre otros medios. Ha expuesto en Italia, España, Japón y Eslovaquia. Su trabajo ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales, como el Segundo Premio en el Noma Concours of Illustration en Japón y, durante seis años consecutivos, el Excellence Award for Illustration, otorgado por la Society of Newspaper Design.



Anyly Hinojosa-Peña

Originaria de Reynosa, Tamaulipas, estudió Fotografía Documental en la Escuela de Artes Visuales de Nueva York y es licenciada en Educación Inicial por la Universidad Mexicana del Norte (Tesis en Arte Infantil). Ha impartido talleres de fotografía en Casa de la Cultura de Reynosa, así como en universidades y preparatorias de su ciudad entre 2009 y 2012. Ha colaborado en exposiciones en México, Guatemala, El Salvador, Panamá, Argentina y Estados Unidos. Su trabajo ha sido publicado en *Arch Daily México*, *Colors BW Magazine* y *The New York Times*, entre otros medios.

Red

NÚM. 05 | SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2016
AÑO 2

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

Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo e ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

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

INEE (2016). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. Publicación cuatrimestral. Núm. 5, septiembre-diciembre 2016, año 2. México.

Agradecimientos

Micrositio y redes

A la Dirección General de Comunicación Social del INEE:
Plácido Pérez Cué
Olga Karina Osiris Sánchez
Pedro Rangel García
Alma Lilia Vega Castillo

Colaboraciones, comentarios y sugerencias

Si desea participar como colaborador, o tiene comentarios o sugerencias comuníquese con:

ALEJANDRA DELGADO
red_revista@inee.edu.mx
T +52 (55) 5482-0900, ext. 42012

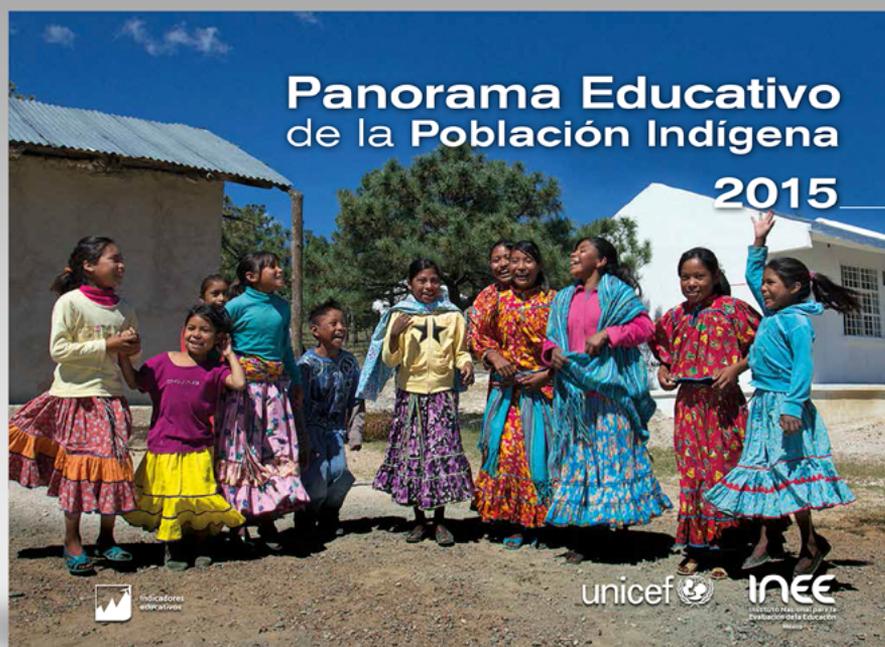
Visítenos en:



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



PUBLICACIONES DEL INEE



www.inee.edu.mx