

# Las primarias comunitarias y su desempeño

POR FELIPE MARTÍNEZ RIZO  
ADAPTACIÓN DE VERÓNICA GARDUÑO

**C**on la intención de estudiar la tendencia de los resultados educativos de la educación básica nacional a lo largo del tiempo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un estudio comparativo sobre los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Dicho estudio contrastó los resultados de los estudiantes de sexto grado de primaria y tercero de secundaria en los años 2000 y 2005. Los resultados arrojaron un avance muy significativo tanto en Lectura como en Matemáticas para el conjunto de las escuelas primarias del SEN, mientras que en el caso de las secundarias el avance fue menor, aunque estadísticamente significativo en Lectura, pero no en Matemáticas.

Felipe Martínez Rizo, en *Las primarias comunitarias y su desempeño. Consideraciones a partir del estudio comparativo 2000-2005 del INEE* (INEE, 2006), se enfocó en reflexionar sobre la historia de las escuelas multigrado para dar contexto a esos resultados.

En México, dichas escuelas son numerosas, mientras que en algunos países en desarrollo forman la mayoría de los planteles; si bien la proporción de los alumnos que estudian en ellos es menor, dado su reducido tamaño promedio. En países desarrollados

Los cursos comunitarios deben atender a un segmento de la población que vive en condiciones particularmente desfavorables.



Consulte la publicación en:



Portal del INEE  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/123/P1C123.pdf>

también existen escuelas de este tipo destinadas a la atención de niños que viven en localidades alejadas de las ciudades.

Ofrecemos un fragmento de la publicación original, que forma parte de la serie Cuadernos de Investigación y que puede consultarse en el portal del INEE.

### El surgimiento del modelo de las escuelas con grados

La adopción del sistema de organización que consiste en agrupar a los alumnos de la misma edad, o nivel de avance similar, en grupos relativamente homogéneos en las escuelas elementales, surgió paulatinamente a lo largo del siglo XVIII, para imponerse en el XIX como la forma preferente de organización escolar.

La masificación de la enseñanza elemental, consecuencia directa de concebirla como un derecho de todo futuro ciudadano, trajo consigo la necesidad de formas de organización que permitieran atender a grandes cantidades de alumnos en forma eficiente. Ese proceso se desarrolló a diferente ritmo en los diversos países de Europa, en paralelo al desarrollo de las ideas de la Ilustración. Además de Francia, tuvieron un papel preponderante en ese proceso Inglaterra, Escocia y Prusia primero, y luego los Estados Unidos de América.

El modelo de la universidad de investigación debe mucho a la Universidad de Berlín, establecida por Humboldt en 1810. Al mismo tiempo se desarrolló un sistema de educación elemental con los rasgos modernos de obligatoriedad y gratuidad, carácter público y laico.

De la obligatoriedad se deriva el carácter masivo de los nuevos sistemas, frente al carácter expresamente minoritario y elitista de sus predecesores; su

carácter de servicio público implica que esté a cargo del Estado y, por ende, que sea gratuito –al menos para quienes no tienen acceso a otras opciones– y que sea laico o, al menos, que ofrezca la posibilidad de educación laica a quien lo desee, al no depender necesariamente de la Iglesia o el gremio.

El problema de ofrecer educación de manera eficiente a numerosos alumnos de diferentes niveles en ausencia de maestros suficientes fue enfrentado en Gran Bretaña y, en particular, en Escocia, donde la Ilustración tuvo especial vigor, mediante el sistema llamado monitorial o tutorial, mejor conocido como lancasteriano.

En este modelo el grupo mayor se divide en subgrupos más homogéneos, atendidos por uno de los alumnos más avanzados, los monitores o tutores. Las escuelas organizadas por grados fueron un desarrollo natural del sistema de Bell y Lancaster durante el siglo XIX (*cfr.* Thomas y Shaw, 1992, p. 1).

En Francia, tras la Revolución, y a lo largo del siglo XIX, el desarrollo del sistema educativo estuvo marcado por el conflicto entre la Iglesia católica y las tendencias laicas del pensamiento liberal.

Con las leyes de 1881 y 1882, promovidas por Jules Ferry, quedó finalmente establecida la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad de la enseñanza elemental (Gaulupeau, 1992, pp. 63-82).

Un proceso similar tuvo lugar también en los Estados Unidos durante los últimos años del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, como respuesta a la necesidad de atender en forma eficiente a cantidades crecientes de niños en un país cuya población aumentaba en forma explosiva y había asumido con especial vigor las ideas ilustradas, que hacían de la educación un derecho universal y el medio por excelencia de movilidad social.

La masificación de la enseñanza elemental, consecuencia directa de concebirla como un derecho de todo futuro ciudadano, trajo consigo la necesidad de formas de organización que permitieran atender a grandes cantidades de alumnos en forma eficiente.

Surgieron así las escuelas de un aula y otras de dos plantas: una para la enseñanza de la lectura y otra para la escritura. Por la mañana, los niños aprendían a leer en el aula respectiva, mientras las niñas ocupaban la otra para aprender a escribir; por la tarde, los grupos cambiaban de lugar. Luego, a esa organización se añadió otro criterio de estratificación, según el cual se formaban varios grupos para el aprendizaje de lectura o escritura, según su nivel de avance.

La organización por grados aparece de manera completa y emblemática en la *Grammar School* de Quincy, Massachussets, en 1848. La escuela tenía cuatro plantas, un aula separada para cada maestro y un patio amplio para reuniones generales. El número de alumnos permitía agruparlos en forma homogénea y los maestros no debían ocuparse ya de toda la gama de edades y niveles, sino que cada uno atendía un solo grado.

### Generalización del nuevo modelo y persistencia del antiguo

La nueva forma de organización, por grados, se impuso pronto como el modelo al que debería tenderse, en tanto que el viejo sistema de escuelas de una sola aula fue quedando relegado a la condición de solución de segundo orden, sólo si el modelo de grados no podía implementarse por falta de alumnos o maestros suficientes, en poblaciones pequeñas y retiradas.

Para 1860, Estados Unidos había adoptado el sistema en muchos lugares, especialmente en las ciudades. En Francia, la obligatoriedad de la educación elemental fue establecida por ley en 1881, y se estima que, de un total de casi 52 mil primarias públicas que había en 1900, unas 45 mil, casi 90%, eran multigrado. El porcentaje disminuyó lentamente: para 1939 era cercano a 60% y en 1990 era todavía de 22% (Brunswic y Valérien, 2004, p. 23).

En la segunda mitad del siglo XX los países más desarrollados, que habían conseguido ya la escolarización completa de su población al menos con la enseñanza elemental, comenzaron a tomar medidas para que toda escuela tuviera todos los grados, considerando que la solución multigrado implicaba inevitablemente menos calidad.

Brunswic y Valérien señalan que, a partir de 1960, con Suecia como precursor, los países industrializados extendieron la práctica de usar autobuses escolares para transportar a los niños de localidades pequeñas a escuelas ubicadas en lugares estratégicos, en los que había escuelas de organización completa (*op.cit.*, 2004, p. 24).



Por las mismas fechas, en cambio, en países de menor desarrollo, donde la cobertura completa de la demanda potencial de educación elemental estaba todavía lejos de alcanzarse, con una situación agravada por la explosión demográfica de la segunda mitad del siglo XX, surgieron iniciativas para la creación de escuelas multigrado en lugares remotos con el propósito de alcanzar la escolarización universal de la población.

A lo largo del siglo XX, y en forma paralela al proceso antes descrito, hubo siempre educadores que destacaron la imposibilidad de forzar a todos los niños a cursar de manera uniforme cierto grado a cierta edad, dadas las grandes diferencias del desarrollo de cada persona. Por ello diversos modelos pedagógicos han propuesto, con diversos matices, formas de organización en las

que no se distinguen grados con la claridad y rigidez del modelo más extendido en la actualidad. Fue el caso de las propuestas de Dewey, Montessori o Francisco Ferrer, así como de los planes Winnetka y Dalton (Cfr. Oakes y Heckman, 1994; Anderson y Purdon, 1994).

Por otra parte, con antecedentes en las décadas de 1930 y 1940, y en forma más sistemática en las de 1950 y 1960, en Estados Unidos y otros países el modelo de escuela sin grados ha vuelto a ser valorado, incluso a ponerse en práctica en escuelas con alumnos y maestros suficientes para tener varios grados pero que consideran preferible, pedagógicamente, manejar grupos de edades diversas, lo cual propicia la interacción de alumnos mayores y menores, así como el trabajo individual y en grupo. (Goodlad y Anderson, 1987, pp. 52-56).♦

# La atención educativa de niñas, niños y adolescentes (NNA) indígenas en México

MARÍA ESTHER PADILLA MEDINA

México ha emprendido esfuerzos para cambiar la situación de rezago social de la población indígena; sin embargo, persisten grandes asimetrías en relación con la población no indígena, las cuales se reflejan en los altos niveles de pobreza, marginación y exclusión que enfrenta la primera y que limitan el pleno ejercicio de sus derechos, siendo las niñas, niños y adolescentes (NNA) uno de los sectores más afectados.

En materia educativa, el país enfrenta importantes retos para ofrecer a la población indígena una educación de calidad, con pertinencia lingüística y cultural.

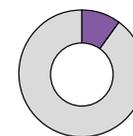


Quienes conforman la población indígena pueden ser o no hablantes de lengua indígena.

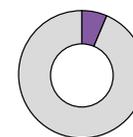


## ¿Quiénes son integrantes de los pueblos indígenas en México?

La **población indígena** es aquella que se autoadscribe como indígena o forma parte de un hogar donde el(la) jefe(a), su cónyuge o alguno de los ascendientes se autoadscribe como indígena.

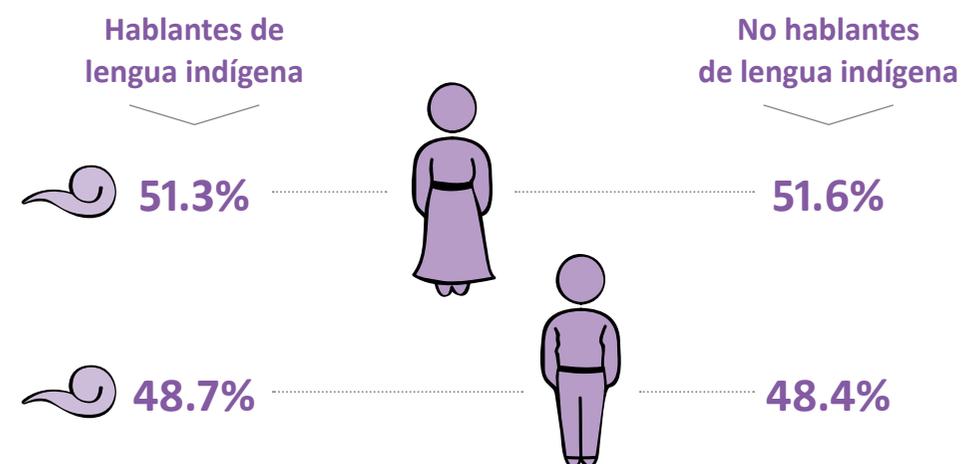


En 2014 la población indígena en México era de poco más de **11.9 millones de personas**, lo que representa **10%** de la población total del país.

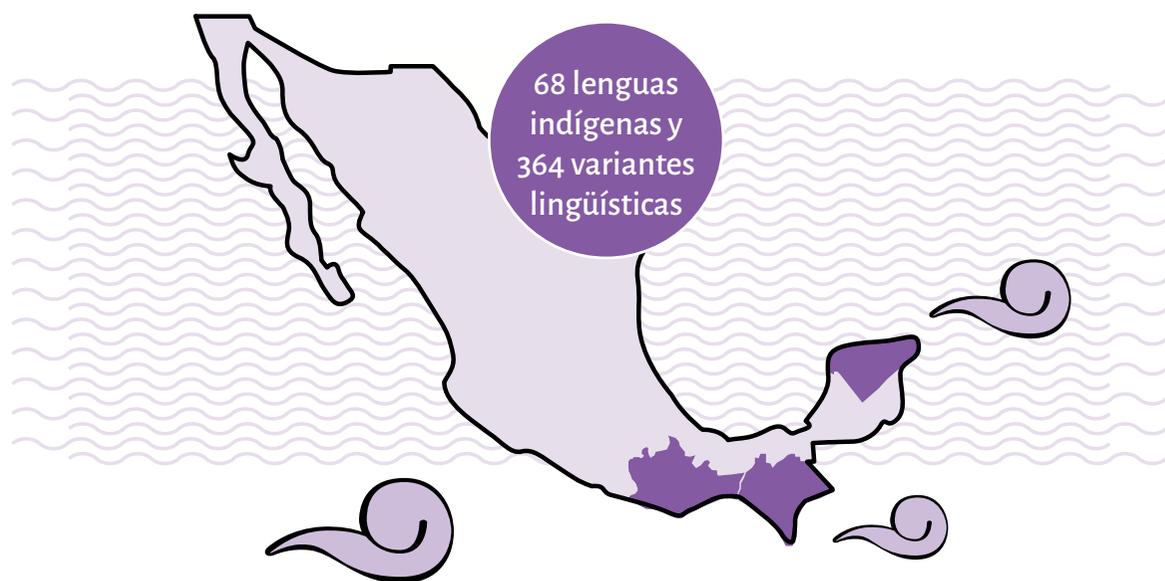


De entre las personas de tres años y más, **6.5% (7.15 millones)** habla alguna lengua indígena.

## ► Población indígena, según condición de habla de lengua indígena y sexo



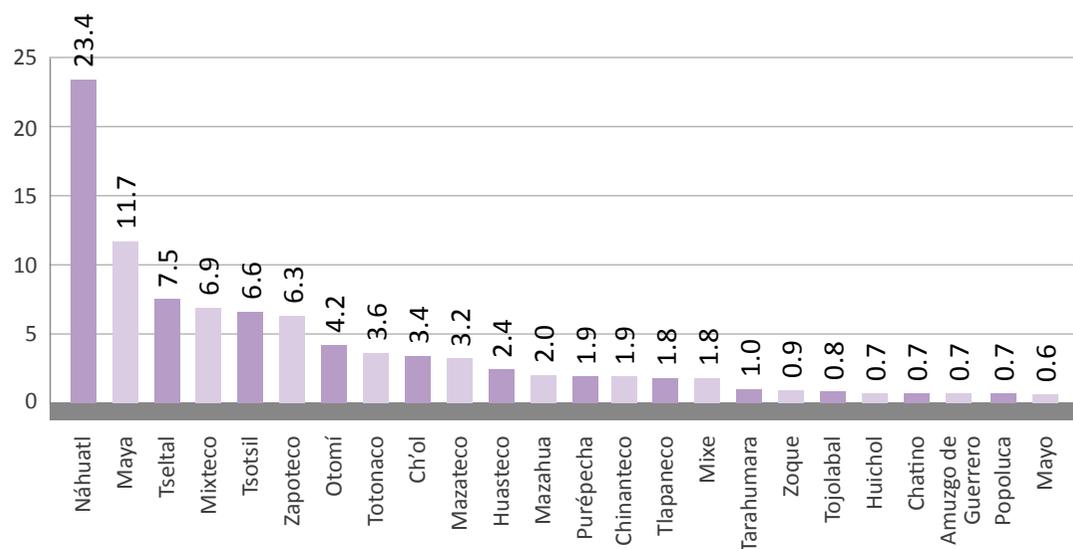
### ► Población hablante de lengua indígena en México



La mayoría de hablantes de lengua indígena en el país, **52.5%**, se encuentra en **Oaxaca (16.3%), Chiapas (15.8%), Veracruz (12.4%) y Yucatán (8.0%).**

La menor cantidad de hablantes de lengua indígena se encuentra en: Aguascalientes (0.1%), Coahuila (0.1%), Colima (0.1%), Durango (0.1%), Guanajuato (0.1%) y Zacatecas (0.1%).

Porcentaje de población hablante de lengua indígena en 2015 (lenguas con mayor cantidad de hablantes)



### ¿Cuál es el perfil educativo de la población indígena en México?

#### ► Escolaridad de la población indígena mayor de 15 años



La escolaridad promedio de los **hombres HLI<sup>1</sup>** es de **6.2 años.**

De cada 100 hombres HLI, **17 son analfabetas.**



La escolaridad promedio de las **mujeres HLI** es de **5.1 años.**

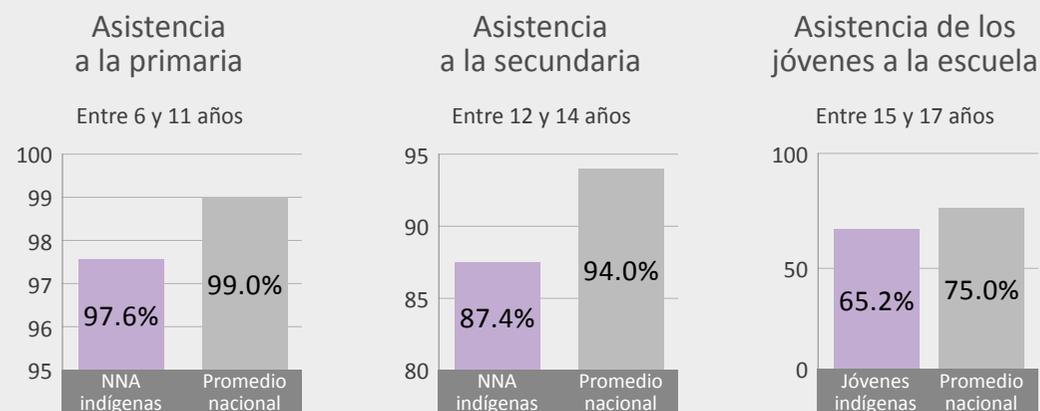
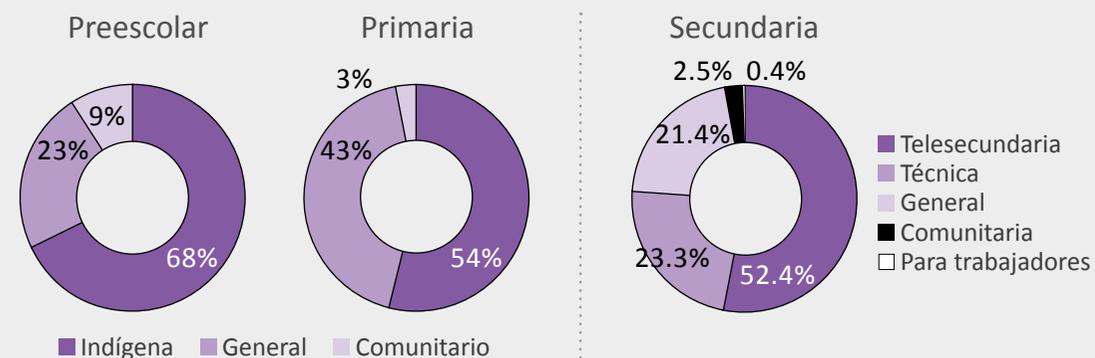
De cada 100 mujeres HLI, **33 son analfabetas.**

En contraste:

La población no indígena alcanza **8.9 años** de escolaridad.

**6.3%** de la población no indígena es analfabeta.

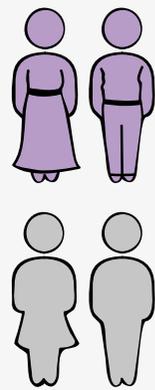
#### ► Distribución y asistencia de las niñas, niños y adolescentes HLI a los servicios educativos



<sup>1</sup> HLI: Hablantes de lengua indígena.



► **Resultados de logro educativo 6° de primaria**



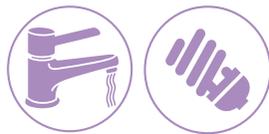
**Nivel I o insuficiente**

**Alumnos de primarias indígenas**

**80.0%** Lenguaje y Comunicación  
**83.3%** Matemáticas

**51.6%** Lenguaje y Comunicación  
**62.8%** Matemáticas

¿Cómo es la atención educativa de las NNA indígenas en México?



**1 de cada 10** primarias indígenas no cuenta con ningún servicio básico.



La Secretaría de Educación Pública sólo diseña libros para la enseñanza de lengua indígena de **1º a 4º de primaria**, y sólo para las lenguas mayoritarias.

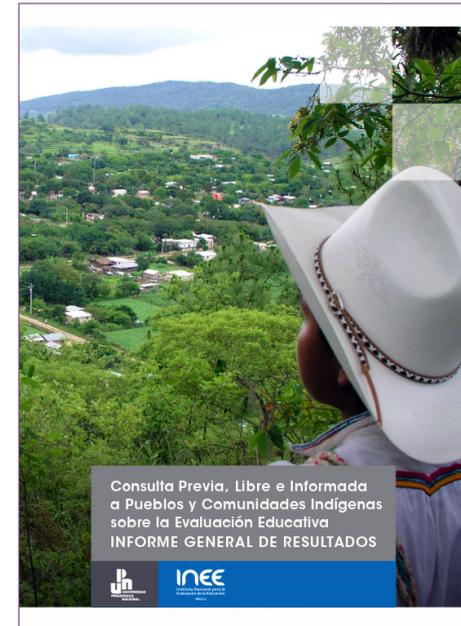


De **58 502 docentes, directivos y promotores** que laboraban durante 2014-2015 en la modalidad de educación indígena, 32 827 no habían acreditado el nivel de licenciatura.

En **79.2% de las escuelas indígenas** el director tiene un grupo a su cargo (en contraste con 13.7% de las escuelas urbanas públicas).

En **40.3% de las escuelas** con alumnos y docentes HLI, los docentes no hablan las mismas lenguas que los alumnos.

► **Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa**



Durante 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó una consulta a pueblos y comunidades indígenas cuyo propósito fue documentar cómo las comunidades indígenas comprenden y definen la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos y las formas de evaluación con las cuales se debería dar seguimiento al trabajo que desarrollan las escuelas. Los resultados indican:

1. Existe una desvinculación entre la escuela y la comunidad.
2. Un número importante de docentes no habla la lengua originaria o, si lo hace, no la emplea en el proceso de enseñanza.
3. Algunos docentes y autoridades educativas muestran actitudes discriminatorias hacia los miembros de las comunidades indígenas.
4. Existe una alta rotación de docentes, además de que no hay suficientes maestros para atender a todos los niños de acuerdo con su grado escolar.
5. Los niños no aprenden bien los conocimientos requeridos por el currículo nacional ni los relacionados con los saberes locales.
6. Los materiales educativos son insuficientes, no llegan a tiempo, en buenas condiciones ni en todas las lenguas.

## Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas

El INEE está convencido de que es necesario replantear la acción pública dirigida a brindar servicios escolares a esta niñez y avanzar hacia el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos. Por ello, el **30 de enero de 2017** emitió las *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*.

Su propósito es incidir en el establecimiento de políticas públicas que permitan elevar la calidad y la equidad de la educación que se imparte a la niñez indígena.



Responsables de dar respuesta a las directrices



Autoridades e instituciones educativas

Las autoridades educativas tienen un plazo de **60 días naturales** para dar una respuesta pública.

El rezago, la discriminación y la exclusión educativa de la niñez indígena no deben perpetuarse.



### Fuentes

INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE.  
 INEGI (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*.



Para conocer el estado que guarda la educación obligatoria en México

