

ACEPTABILIDAD Y ADAPTABILIDAD EN UN PREESCOLAR COMUNITARIO

STEFFANÍA QUEZADA MORA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

RESUMEN

El trabajo que se presenta es parte de una investigación en desarrollo que busca abonar a la comprensión de las prácticas pedagógicas multigrado en un preescolar comunitario, analizándolas a través de los criterios del derecho a la educación de aceptabilidad y adaptabilidad, propuestos por Tomasevski (2004). Este estudio de caso tuvo lugar en el municipio de Tulancingo, Hidalgo, México. Su articulación metodológica se integra por tres niveles de acercamiento: desde la caracterización del contexto urbano y rural, una mirada comparativa de las condiciones en que se encuentran los tres tipos de servicio que se ofertan para los preescolares rurales, hasta las peculiaridades de las acciones educativas en aula.

A través de estos niveles de análisis, se ha logrado tener una visión integrada de la compleja realidad en la que se encuentra este tipo de servicio, lo cual se refleja en las limitaciones para la concreción de los criterios de aceptabilidad y adaptabilidad en las prácticas pedagógicas que se desarrollan cotidianamente. Esta ponencia busca poner a discusión los ejes de análisis que se utilizaron para caracterizar las prácticas a través de estos criterios, a la luz de sus primeros hallazgos.

Palabras clave: Derecho a la Educación, Educación Preescolar, Educación Rural, Práctica Pedagógica, Práctica Educativa

Introducción

El nivel educativo de preescolar es una etapa formativa de enorme riqueza, por el momento de desarrollo en el que se encuentran niñas y niños de entre 3 y 5 años de edad. Sin embargo, en nuestro país presenta problemas de equidad, de cobertura¹, en la infraestructura, en la existencia de recursos materiales (INEE, 2014) y en los aprendizajes logrados por niñas y niños (INEE, 2015). Las mayores carencias se identifican en las comunidades rurales, sin considerar que, para 2010 del 54.4%

de localidades urbanas² y rurales³ que no tenían escuela, el 99.6% se ubicaban en zonas rurales (INEE, 2014).

Para las comunidades urbanas, el tipo de servicio de mayor presencia es el general, mientras que para las rurales, existe el tipo general, indígena y comunitario, con mayor representación de los dos últimos. Esta diversificación en los tipos de servicio para el contexto rural, genera un segundo nivel de análisis sobre las diferencias intracontexto. Con lo que se identifica que si bien, el contexto rural presenta desventajas en comparación con el urbano, también se ha documentado que los servicios indígena y comunitario, cuentan con condiciones más precarias en comparación con el general rural (INEE, 2014).

Las diferencias antes mencionadas responden en mayor medida a los criterios de disponibilidad y accesibilidad del Derecho a la Educación, éstos tienen implicaciones en la calidad de los servicios educativos y en los resultados educativos de las niñas y los niños. Sin embargo, como ya advertía Tomasevski (2004) si bien, estas mediciones revelan situaciones importantes a ser atendidas, también pueden esconder las peculiaridades que se presentan en la realidad, en toda su complejidad. Lo cual se puede ver reflejado en el escaso desarrollo de indicadores que den cuenta de las dimensiones de aceptabilidad y adaptabilidad en México (Ruíz, 2015).

Como una forma para abonar a la comprensión sobre cómo las inequidades estructurales que se identificaron a través del análisis de los niveles anteriores se articulan en una realidad educativa concreta; así como, para apoyar el desarrollo de los criterios de aceptabilidad y adaptabilidad; se analizaron las prácticas pedagógicas multigrado de un preescolar comunitario. Para ello, se generaron ejes de análisis que permiten describir dichas prácticas considerando tres rasgos básicos: la pertinencia, la relevancia y la equidad con la que éstas se desarrollan en un contexto determinado. Dichos rasgos se observan en distintos momentos de la intervención: en la planeación, en el desarrollo de estrategias de enseñanza en el aula, en el manejo del tiempo en el aula, en el uso de recursos y materiales educativos y en la evaluación del aprendizaje.

Se comienza con una breve descripción sobre los criterios que propone Tomasevski (2004) para el seguimiento del Derecho a la Educación; posteriormente se explicita el abordaje metodológico, para así presentar las diferencias estructurales entre los preescolares que se ubican en localidades urbanas y rurales, que en esta investigación se denominan diferencias intercontexto; para después abordar las diferencias intracontexto de los tres tipos de servicio para las localidades rurales; para dar énfasis en el caso del preescolar comunitario visitado y el análisis de sus prácticas pedagógicas; por último, se presentan algunas conclusiones respecto a la metodología implementada, así como de los primeros hallazgos que se han encontrado.

El Derecho a la Educación, la propuesta de Katarina Tomasevski⁴

Se optó por utilizar la propuesta de seguimiento del Derecho a la Educación (DE) de Tomasevski (2004), debido a que a través de los criterios de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (las 4 A's) es posible analizar los procesos educativos de manera comprensiva, y a la vez, establece aspectos mínimos para promover el ejercicio de este derecho para todos con equidad y calidad. Por otra parte, esta propuesta al tener sustento en los derechos humanos y no únicamente en la legislación del país, permite trascender su análisis y sus propuestas a las condiciones políticas de éste y lo posiciona como derecho fundamental para el desarrollo humano.

De igual manera, las 4 A's están permeadas por los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los Derechos Humanos (CNDH, 2010 - 2016). Lo que significa que las 4 A's deberán de estar al alcance de todos los niños, sin ninguna distinción y de manera integral, sin favorecer la existencia de un criterio sobre otro, considerando que el desarrollo o la carencia de alguno de ellos impactará en los demás. Por último, éstos no se pueden considerar como condiciones estáticas, "que si bien establecen un mínimo a garantizar, son progresivas" (Latapi, 2009), es decir, están en constante evolución a favor de proteger y garantizar mejores condiciones educativas para niñas y niños.

Al considerar los aspectos a los que hace referencia cada uno de los criterios se puede establecer una primera clasificación en la que la asequibilidad y la accesibilidad abonan a analizar el Derecho a la Educación con relación a "la provisión de la educación obligatoria, sin ningún tipo de barrera para todas las niñas y los niños" (Tomasevski, 2004). Su incumplimiento establece limitaciones, externas al individuo, que difícilmente podrá superar por sí mismo. En esta investigación, se obtuvo información de ellos en los primeros niveles de análisis, lo que permitió comprender las condiciones estructurales en las que se encontraba el preescolar comunitario analizado como parte del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Mientras que, la aceptabilidad y la adaptabilidad, refieren al Derecho *en* la Educación, lo que reconoce que no es suficiente con que existan escuelas, sino que se deberá "ofrecer una educación con determinadas características de calidad y equidad, para que se promueva el aprendizaje con base en los derechos humanos y la formación en ellos" (Tomasevski, 2004). A diferencia de los criterios anteriores, éstos se encuentran directamente relacionados con las necesidades y características particulares de niñas y niños, su incumplimiento afecta la pertinencia, la relevancia y la equidad en la educación. En estos criterios se centró el tercer nivel de análisis, del centro educativo y de las prácticas pedagógicas multigrado en aula.

Acercamiento metodológico

La investigación que se presenta es un estudio de caso, con base en una metodología cualitativa. Los métodos de acercamiento se articularon en diferentes niveles, según los aspectos que se quería comprender. Como un primer nivel, se analizaron las condiciones estructurales del nivel educativo, como parte del SEM. Para ello se tomaron en cuenta indicadores desarrollados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En un segundo nivel, se compararon las condiciones escolares de los preescolares, por localidad y tipo de servicio, así mismo, para los resultados educativos. Con ello, se caracterizaron las diferencias intracontexto de los preescolares rurales. Se consideraron estudios realizados por el INEE y las diferentes fases de la investigación: “¿*Todos los pollos son amarillos? En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares*” coordinada por Robert Myers y su equipo en 2003.

Por último, para conocer las prácticas pedagógicas multigrado, se realizó trabajo de campo por una semana, en la que se realizaron observaciones durante la jornada escolar; entrevistas semiestructuradas con el Líder para la Educación Comunitaria (LEC), con padres de familia y entrevistas cortas con algunos niños. También se solicitó al LEC apoyo para realizar una bitácora de auto llenado de cada sesión observada, este instrumento tuvo la intención de brindar un espacio de reflexión para el LEC, a través de siete preguntas, sobre las intenciones que tenía para realizar sus actividades, así como sus logros y áreas de oportunidad. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos a través de esta aproximación metodológica.

El preescolar en cifras. Las diferencias estructurales entre el contexto rural y el urbano

De acuerdo con la información del ciclo escolar 2014 – 2015, el nivel educativo de preescolar se integró a nivel nacional por 90,825 escuelas, a las que asistieron 4,804,065 niños, los cuales fueron atendidos por 229,587 docentes. En las zonas rurales se ubican 44,405 escuelas lo que representa 49% del total a nivel nacional; a estas escuelas asistieron 487,266 alumnos, lo que integra 10% de menores inscritos en este nivel educativo en el país y 29% (65,401) de las docentes se encontraban en estos espacios (INEE, 2016).

Por otra parte, si bien, la cobertura en localidades urbanas y rurales es similar (de alrededor del 70%), aún existen dificultades para llevar servicios educativos públicos regulares a las poblaciones rurales dispersas. Si se compara esta información con el porcentaje de inasistencia escolar en las mismas localidades, se refleja la importancia que tiene la existencia de este servicio para la asistencia de los niños a preescolar. Ya que este porcentaje se reduce considerablemente en los lugares que cuentan con escuela.

Para las comunidades de menos de 100 habitantes con escuela, la inasistencia escolar es de 41.8%, mientras que en las que no tienen escuela la inasistencia representa 60.1%, los porcentajes son similares para las localidades rurales de mayor tamaño. Para las localidades urbanas con y sin escuela el porcentaje de inasistencia ronda 40% (INEE, 2014), lo que ejemplifica que ante la existencia de escuela el porcentaje de inasistencia es similar al de las localidades urbanas.

Condiciones escolares y de aula de los preescolares urbanos y los rurales

En México el preescolar se oferta a través de tres tipos de servicios: general, indígena y comunitario. Estos servicios tienen elementos comunes que los articulan y les permite dialogar entre sí, como son los propósitos y los contenidos; de igual manera presentan contrastes que los diferencian: el manejo de la lengua indígena como eje transversal de la modalidad indígena y la propuesta pedagógica de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) para las escuelas a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), son ejemplo de algunas diferencias entre ellos.

Conocer las distinciones entre los tipos de servicio que se ofrecen para el preescolar, ayuda a comprender, las diferencias que se establecen en la distribución de la oferta educativa. A nivel nacional 88% de niños estudian en preescolares generales, de los cuales 1.7% se ubican en zonas rurales, el servicio indígena representa 8.6% de la oferta nacional y en zonas rurales se ubica el 68.1%, por su parte los cursos comunitarios ofrecen formación a 3.4% de niños nacionalmente, su representación en las comunidades rurales es del 80.8% (INEE, 2016). Ello significa que los servicios con mayor presencia en localidades rurales son el indígena y el comunitario.

Al mirar la disponibilidad de los estos servicios educativos en las comunidades rurales, se da cuenta que no sólo la mayoría de las escuelas se encuentran en zonas urbanas, sino que también el servicio que ha tenido mayor presencia en las zonas urbanas, es el general. Lo que tiene relación con las condiciones demográficas, pero también tiene implicaciones de distribución y de las condiciones en las que se encuentra la oferta educativa, ya que el servicio general, si bien tiene deficiencias (en recursos, materiales, resultados, entre otras), es el que tiene mejores condiciones escolares en comparación con el servicio indígena y comunitario, como se detalla a continuación.

Los planteles de preescolar presentan carencias relacionadas con las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, como las siguientes: más de 4 mil no tienen aulas y 2 de cada 10 escuelas, no tienen en todos sus salones sillas o escritorio para el maestro. Las condiciones más precarias están en zonas indígenas y rurales dispersas, donde funcionan los cursos comunitarios.

Por otra parte, en 2011 el INEE realizó un estudio sobre las prácticas pedagógicas en

preescolar, del que se rescata que 17% de los preescolares de servicio indígena y 31% de los comunitarios destinan más de dos horas a actividades de baja demanda, dejando poco espacio a procesos de pensamiento más complejo.

Estos resultados refuerzan los hallazgos de Martínez, Linares & Myers (2003), los cuales a través de su Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (ECCP), identificaron que los preescolares ubicados en las ciudades obtienen mejores promedios en todas las dimensiones que evalúan⁵, en comparación con los que se ubican en el contexto rural. Las diferencias más importantes se encuentran en las dimensiones de gestión educativa e insumos.

Con respecto a la dimensión de insumos, llama la atención que en ambos contextos (rural y urbano), es la que obtiene los puntajes más altos, en comparación con otras dimensiones. Sin embargo, hay menores insumos en los preescolares rurales en comparación con los urbanos. Por ello, los investigadores invitan a que al mirar estos resultados no tomen de manera aislada, ya que la sola existencia de recursos o materiales, no es suficiente para asegurar la calidad educativa. Esta dimensión se relaciona de forma importante, con el cómo se utilizan los recursos que están a disposición de los jardines de niños y de las docentes.

En la investigación realizan un cruce de información entre la dimensión de insumos y procesos educativos, se observó cómo se utilizan los recursos y qué tipo de actividades se proponen a niñas y niños. Identifican que si bien, los puntajes en insumos son mejores, los resultados que se obtienen en proceso educativo son deficientes. Es decir, los preescolares contaban con elementos suficientes para el trabajo en el aula, pero las actividades propuestas eran instructivas o no tomaban en cuenta los intereses de niñas y niños como fuente para la planeación de las actividades, lo que genera prácticas educativas de baja calidad y demanda cognitiva (Martínez, Linares, & Myers, 2003).

Los aprendizajes en los preescolares urbanos y rurales.

El contexto en el que sitúan los preescolares rurales, las características de sus tipos de servicio, así como algunas implicaciones que tienen las condiciones escolares y de aula en los aprendizajes de niñas y niños, nos lleva a pensar en las competencias que han desarrollado los menores que han cursado este nivel educativo en localidades rurales. Con base en los resultados de Excale⁶ 2011, los niños de tercero de preescolar mostraron, a nivel nacional, un avance en el desarrollo de las competencias de Lenguaje y comunicación con respecto a la evaluación realizada en 2007. El puntaje promedio aumentó 13 puntos, se presentaron incrementos en particular en el estrato urbano

público y rural público.

Entre la aplicación 2007 y 2011, el estrato rural público presentó un aumento notable en su puntaje promedio de 455 a 489 puntos. Asimismo, aunque el estrato comunitario presentó un aumento semejante de 437 a 457, pero no se cuenta con suficientes datos para afirmar que este incremento en el puntaje promedio sea significativo. En 2011 disminuyó ligeramente la brecha entre los resultados obtenidos entre el estrato privado y los estratos rural público y comunitario. La brecha entre el estrato privado y el comunitario disminuyó en 14 puntos; entre el estrato privado y el rural público disminuyó en 24 puntos. Sin embargo las brechas entre ellos se mantienen, siendo estos últimos los que presentan un mayor porcentaje de alumnos en nivel básico (INEE, 2015).

Para el caso de pensamiento matemático los resultados entre 2007 y 2011 fueron similares. Las puntuaciones obtenidas por los niños de tercero de preescolar de los estratos comunitario y rural público mejoraron para 2011. Sin embargo, los alumnos del estrato urbano público obtuvieron una puntuación significativamente menor, en comparación con el puntaje obtenido en 2007.

La puntuación más alta se presentó en el estrato privado y se ubica en el nivel de logro medio; le siguen las puntuaciones de los estratos urbano público, rural público y comunitario, las cuales se sitúan en el nivel de logro básico.

Para ambos casos, los resultados en la adquisición de competencias refleja que los mejores resultados, que si bien no son alentadores, se encuentran en el contexto urbano. Al hacer una lectura transversal, sobre las condiciones en las que se encuentran los preescolares según el contexto en el que están ubicados y los resultados que obtienen, se podría pensar que existe una relación vinculante entre ambos elementos, que el contexto condiciona los resultados de aprendizaje. Sin embargo, surge la pregunta sobre qué sucede en el proceso enseñanza – aprendizaje, ya que es en esta interacción, en la que se vinculan el contexto, la relación docente – alumno, los materiales y los recursos y los contenidos para propiciar determinados resultados educativos.

Las prácticas pedagógicas multigrado en un preescolar comunitario

Este preescolar comunitario no cuenta con instalaciones propias, se ubica en un cuarto prestado por una señora de la comunidad. Para los padres de familia es una forma de orgullo contar con el preescolar de Conafe en su barrio, ya que facilita la formación de sus hijos. Por otra parte, de no existir este servicio, tendrían que llevar a sus hijos al centro de la localidad a un preescolar general, lo cual representaría un gasto significativo para ellos.

El preescolar atiende a 9 niños y cuenta con al menos un niño por grado. El aula, cuenta con

el mínimo de materiales, algunos juegos didácticos, un pizarrón en mal estado, cuatro mesas, sillas para todos los niños, un escritorio y una silla para el LEC. El espacio de aula es reducido para la movilidad de los niños.

La jornada tiene una duración de 5 horas, de las cuales, una hora es para desayunar y dos más se dedican a actividades rutinarias o para mantener el orden en el grupo. La planeación se desarrolla en las reuniones de tutoría con apoyo de los Capacitadores Tutores (CT) y otros LEC con la finalidad de apoyarlos con las adecuaciones de sus intervenciones pedagógicas. Esta actividad puede variar según la forma en la que el CT lo promueva, en algunos casos es directiva y en otras, es flexible y colaborativa.

Durante las observaciones se identificó la misma secuencia didáctica para los diferentes propósitos educativos. Primero, se realizaba un pase de lista en el que todos los niños coloreaban su nombre en una hoja que les daba el LEC, esta actividad era indistinta al grado en el que se encontraban los niños. Posteriormente se comenzaba con “los trabajos”, se les solicitaba a los niños, según su edad, que colorearan algo, que lo ilustraran y a los más grandes que escribieran cosas respecto al tema que se estaba trabajando.

La evaluación se realizaba en dos momentos principales, una en la que los niños dibujaban lo que habían hecho durante el día y otro era con pláticas con el LEC, regularmente, no había retroalimentación formativa por parte del LEC durante las actividades educativas. Se enfocaba en recordar la actividad que se había realizado.

A partir de los elementos descritos, se pueden identificar algunos aspectos que son susceptibles a una descripción más detallada, con base en los ejes transversales de pertinencia, relevancia y equidad. Para ello se consideran cuatro aspectos clave para el criterio de aceptabilidad: currículo relevante, métodos de enseñanza efectivos para conseguir las metas de aprendizaje, la formación inicial y continua de los docentes y personal de apoyo y la dotación suficiente de materiales pedagógicos.

Por su parte, la adaptabilidad, se considera como un proceso transversal que se compone por dos vertientes principales: uno, entendiendo a la diversidad como poblaciones específicas (indígenas, discapacidad, migrantes, entre otros). Y dos, diversidad pedagógica, considerando que los aprendices tienen diferentes estrategias y capacidades para aprender; en este también se considera la atención diferenciada en aulas multigrado, según las necesidades de aprendizaje de los niños de diferentes grados.

Conclusiones

Con base en un primer análisis de la información que se ha construido, se generan las siguientes conclusiones:

- La escasez de los recursos educativos, no sólo es una limitante física, también opera como limitante en la propuesta y desarrollo de actividades educativas, condicionando su diversidad. Por otra parte, también surge el cuestionamiento sobre cómo aprovechar los recursos de la comunidad, que no son directamente escolares para actividades formativas.
- El desarrollo de las prácticas pedagógicas multigrado, estuvo mediado por dos aspectos principales la propuesta curricular, que no contaba con adecuaciones explícitas para preescolar, así como las habilidades pedagógicas del LEC y la concepción que él había formado sobre su práctica y el modelo pedagógico. Como resultado, no había una discriminación positiva entre las necesidades de aprendizaje de los niños de grados superiores e inferiores.
- Esta propuesta metodológica, permite caracterizar de manera más detallada las prácticas, para comprenderlas, pero aún es perfectible.

Notas

1. De 71.3% según la Tasa de cobertura de preescolar a nivel nacional (INEE, 2015).
2. Una localidad es urbana si su población es de 2,500 o más habitantes (INEE, 2005).
3. Una localidad es rural si su población es de 1 a 2,499 habitantes (INEE, 2005).
4. Profesora de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de la Universidad de Lund, Suecia. Ex Relatora de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación (Tomasevski, 2004).
5. EL ECCP se conforma por dos partes y cuatro dimensiones, considerando un análisis diferenciado pero interrelacionado por niveles. El nivel del centro educativo considera la dimensión de insumos, proceso educativo, gestión educativa y relación con el entorno. El nivel del aula, por su parte, observa los insumos, el procesos educativo y la gestión educativa.
6. Es importante mencionar que los estratos escolares utilizados por *Excale*, son distintos a los que veníamos manejando durante el texto en dos aspectos. 1. Los estratos urbano público y privado refieren al tipo de servicio general. 2. El estrato rural público no hace desagregación por tipo de servicio, por lo que el indígena no tiene un resultado independiente.

Referencias

- CNDH. (2010 - 2016). Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado el 13 de abril de 2017, de <http://www.cndh.org.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015a). El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultado Excale 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático. México : INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015b). Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.
- Latapí, S. P. (enero - marzo de 2009). El Derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. RMIE, 14(40), 255 - 287.
- Martinez, F., Linares, E., & Myers, R. (2003). ¿Todos los pollos son amarillos? En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares. Fase II. Dirección General de Investigación Educativa. México: ACUDE.
- Ruíz, M. M. (2015). Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Tomasevski, K. (2004). El asalto a la educación, Barcelona: Intermon–Oxfam.